SER

Revista SER 27: revista libro del Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Mariano Moreno / Alberto Moretti ... [et al.] ; Director Américo Schvartzman. -1a ed.-Concepción del Uruguay: El Miércoles, 2024.
200 p. ; 22 x 17 cm.

ISBN 978-631-90277-3-0

1. Educación. 2. Historia Argentina. 3. Ensayo Filosófico. I. Moretti, Alberto II. Schvartzman, Américo, dir.
CDD 300









VICEGOBERNACIÓN \ ER

Coordinación editorial: Dr. Américo Schvartzman

Consejo editorial: Lic. Daniel A. Carbone, Prof. Milagros Basgall, Prof. Manuela Maggi, Prof. Gastón Ibáñez, Prof. Marga Presas.

Editado por Cooperativa El Miércoles Comunicación y Cultura Ltda.
Ameghino 68, Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina

Este número cuenta con el apoyo de la cooperativa Río Uruguay Seguros, del Centro Cultural Justo José de Urquiza y de la Vicegobernación de Entre Ríos.

ISBN 978-631-90277-3-0

Impreso en Docuprint S.A.

Primera edición: Noviembre de 2024

Hecho el depósito que prevé la Ley 11.723

Impreso en Argentina



Revista del Instituto Superior
de Formación Docente de la
Escuela Normal Superior Mariano Moreno

Año XXXIV

Número 27

Concepción del Uruguay

2024

Autoridades del ISFD de la Escuela Normal Mariano Moreno

Rectora: Lic. Marina Mónica Cañete

Secretario: Prof. Horacio Regueyra

Secretaria académica: Prof. Laura Mansilla

Coordinadora de Prácticas: Prof. Ana B. Bottaia

Consejo Directivo

Consejeros docentes

Prof. María Laura Schutt (Educación Tecnológica)

Suplente: Prof. Giovana Monroy

Prof. Guillermina Correa (Ciencias de la Educación)

Suplente: Prof. María Nieves Pérez

Prof. Natalia Mansilla (Filosofía)

Suplente: Prof. Gimena García

Consejeros estudiantes

María Eugenia Rodríguez (Educación Tecnológica)

Mariela Benítez (Ciencias de la Educación)

Suplentes: Juliana Aranda Fernandes (Filosofía)

Miriam Bochatay (Ciencias de la Educación)

Consejeros egresados

Prof. Soraya Gamero (Educación Tecnológica)

Suplente: Prof. Valeria Fernández (Educación Tecnológica)

INDICE

TEXTOS LITERARIOS

ESTA EDICIÓN DE LA REVISTA *SER*

Mensaje del equipo editor

"El conocimiento que no se comparte, envilece como el oro", escribió Aníbal Ponce. La revista *SER,* nacida en 1962 como resultado de la pasión y el empuje de un grupo de docentes de los entonces Cursos del Profesorado de la Escuela Normal Mariano Moreno, se publicó a lo largo de tres décadas (hasta 1994) y debió esperar casi dos décadas más hasta que otro grupo de docentes y egresados retomaron el desafío, con un doble compromiso: en primer lugar, el de recuperar y poner en valor los 25 tomos editados, que ahora se pueden descargar libremente o consultarse *on-line* y se encuentran en formato PDF en el sitio web del ISFD de la Escuela (https://ensmm-ers.infd.edu.ar/sitio/revista-ser/). En segundo lugar, el desafío de concretar la edición de la publicación, manteniendo el estilo y las características principales que la convirtieron en una referencia cultural en la región.

Los tiempos son otros. La mayoría de las publicaciones académicas actuales solo se publican digitalmente. Los gobiernos sucesivos han desfinanciado y restado apoyo a la educación superior en especial en lo que respecta a la formación de formadores. Sin embargo, y gracias al apoyo de algunas instituciones que acompa-

ñan esta iniciativa (tales como el Centro Cultural Justo José de Urquiza, la Municipalidad de Concepción del Uruguay, en ese momento presidida por el Dr. Martín H. Oliva, y la cooperativa Río Uruguay, la empresa social de seguros de la región) a fines de 2023, y en consonancia con los 150 años de la Escuela Normal, presentamos la edición impresa (y también digital) de esta nueva etapa de la revista *SER*.

Los fines que alientan la publicación siguen siendo estimular la investigación y el conocimiento, objetivos que expresara desde su aparición: una revista de investigación concebida como "una manera útil de complementar la enseñanza superior". Entre sus más importantes objetivos se enumeraba la intención de "brindar una publicación técnica pero a la vez dinámica que sirva de material bibliográfico a los alumnos, profundizando temas de interés general" y además "posibilitar a sus profesores el medio de dar a conocer sus inquietudes con trabajos inéditos que complementen la tarea del aula".

El sumario de este número 27 procura expresar esos objetivos con un amplio abanico de temáticas y autores.

El destacado filósofo Alberto Moretti propone examinar el trabajo de la comunidad filosófica desde una observación aguda y controversial: que el funcionamiento de sus instituciones profesionales perjudica su práctica. Por ello sostiene la necesidad de imaginar otra manera institucional de practicar la reflexión filosófica.

Luego Juan José Rossi, reconocido investigador de las culturas aborígenes, propone un cambio en el enfoque epistemológico de la enseñanza de nuestra historia a la luz del conocimiento científico, tema de enorme actualidad en un momento en que desde el Ejecutivo nacional se quiere volver hacia conceptos anacrónicos o refutados por la ciencia (como "descubrimiento" o "raza"). Otras co-

laboraciones se ocupan de nuestra historia: Rubén Bourlot devela lo que se conoce sobre el casi olvidado Eusebio Hereñú, el primero de los caudillos entrerrianos que levantó en la provincia la bandera del artiguismo y en las dificultades para situar los lugares de los hechos; mientras que Jorge G. Villanova, buceando en la historia reciente, echa luz sobre los sucesos de la llamada "Revolución Libertadora" en nuestra ciudad en relación con el movimiento estudiantil y su conexión con la recuperación de los cursos del profesorado en la Escuela Normal.

La educación aparece en estas páginas en otras colaboraciones. La profesora Ana Bottaia presenta, a partir de dos corrientes pedagógicas vivas y vigentes, un abordaje de Mafalda, la obra maestra del humorista gráfico Quino (Joaquín Lavado). Josefina Estremero comparte una investigación acerca de la inclusión en la educación secundaria de las personas que se encuentran en el espectro autista. Los profesores Mariana Lucher y Francisco Schab proponen una pedagogía basada en nuestra identidad multicultural latinoamericana, fundada en los lazos sociales, en lo afectivo y como miembros activos de una comunidad democrática.

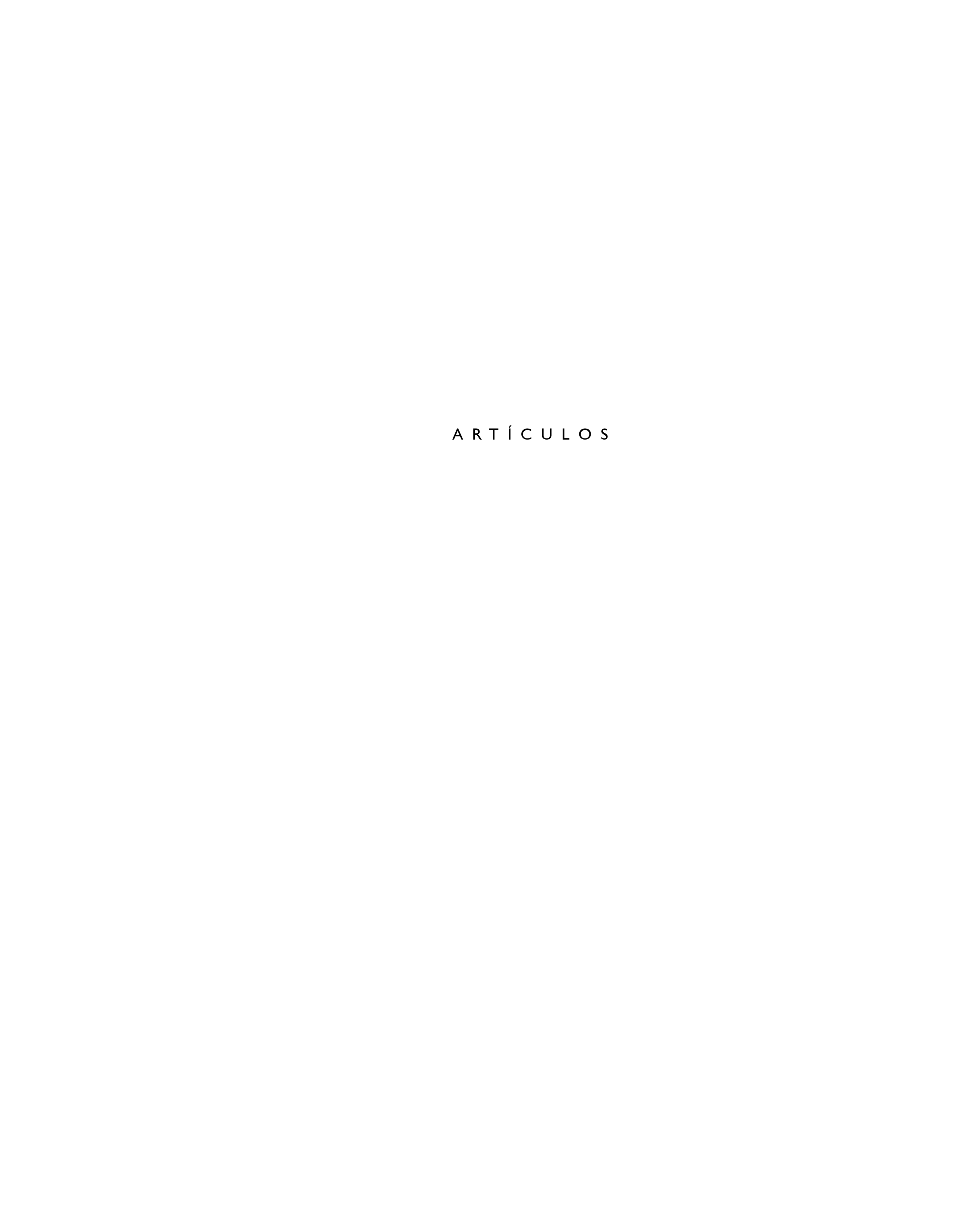
En esta edición, además, Américo Schvartzman introduce y recupera el primero de los textos que el filósofo Alejo Peyret publicara en nuestra región, referido a la educación, tema que el pensador francés "entrerrianizado" tendría como prédica constante hasta el final de sus días, y en donde, entre otros asuntos, presenta la necesidad de crear escuelas normales. Florencia Pescio analiza filosóficamente el uso del lenguaje y su capacidad performativa, problema tan antiguo en la historia del pensamiento como actual en sus derivaciones nocivas, como en las *fake news.* Por su parte, Mateo Buñola hace un recorrido crítico sobre lo que denomina "el existencialismo posmoderno", una descripción de la falta de perspectivas reflexivas que el mundo contemporáneo impone, y sostiene frente a ese pano-

rama que existen posibilidades de cambio, y por lo tanto, esperanza. Cerrando los ensayos de esta edición, Luis Salvarezza refleja su recorrida por los cementerios de las colonias judías del centro de Entre Ríos y se detiene en la figura señera y atrapante del médico filántropo Noé Yarcho.

Una valiosa tradición que caracterizó a la revista *SER* fue la de incluir materiales surgidos de plumas actuales de la provincia, reconocidas en el mundo de las letras, así como de artistas plásticos. Por eso en este número incluimos con orgullo producciones inéditas de Nerea Liebre, destacada y premiada escritora de Gualeguaychú, así como de Marga Presas y Betina Scotto y los poemas de Marita Frontelli y Quichino De Michele. También se abren estas páginas a voces nuevas como las de Florencia del Campo y Axel Pereyra. Las ilustraciones de Carina Amarillo, Luis Ardetti, Emiliano Pereyra, Wally Valdez y Ricardo Villalba dan realce a este ejemplar.

Como a lo largo de su trayectoria previa, esperamos que este número de la revista resulte de utilidad para investigadores, docentes y estudiantes, pero también para el disfrute del público en general, y que contribuya a la democratización del saber y estimule a otras personas de nuestro ámbito a seguir produciendo conocimiento y sobre todo, a compartirlo. Son las razones por las que estas páginas ven la luz y su concreción sería el mayor motivo de gratificación para la motivación honda del Consejo Editor.

Concepción del Uruguay, noviembre de 2024



ARTÍCULOS



Alberto Moretti disertando en Concepción del Uruguay en las Terceras Jornadas de Filosofía del Rïo Uruguay. Julio de 2024.

DESAFÍOS, ACTUALIDADES, FILOSOFÍAS

Alberto Moretti[*]

RESUMEN. Respecto de si en estos días hay asuntos filosóficos que (1) son fundamentalmente nuevos, esto es, son radicalmente ajenos a la historia del pensamiento filosófico y (2) son, o deberían ser, especialmente importantes para quienes filosofan, se propone iniciar el examen de la opinión de que no los hay que satisfagan (1) y, aunque no es fácil creer que los haya del tipo (2), hay un problema filosófico contemporáneo, concerniente al vínculo entre las instituciones profesionales y la práctica histórica del filosofar en tanto tal, que satisface la condición (2).

OBSERVACIONES PRELIMINARES. ¿Qué atendemos al preguntarnos por los "desafíos actuales de la filosofía"? Tal vez sólo queramos descubrir los asuntos que actualmente reciben, o merecerían recibir, la mayor dedicación por parte del conjunto de quienes filosofan. Es una indagación interesante, al menos desde el punto de vista sociohistórico. Pero requiere algunas aclaraciones si quisiéramos hacerla

---

* Nacido en 1949, es profesor de Filosofía y doctor en Filosofía (UBA). Fue presidente de la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF) y de la Asociación Filosófica Argentina (AFRA). Premio Konex 1996 en Lógica y Filosofía de la Ciencia. Profesor titular en la UBA y la UNLP. Autor de varios libros entre ellos, *Filosofía de la lógica* e *Interpretar y referir*.

filosóficamente más interesante. Enseguida se presentan dudas sobre el sentido de "la" filosofía, el de "desafío filosófico" y el de "actualidad". Cuando la cuestión de qué sea "la" filosofía se plantea como filosófica, esperar una respuesta que satisfaga a todas aquellas personas de las que corrientemente decimos que filosofan es postergar indefinidamente el tratamiento de la pregunta por sus presuntos desafíos actuales. Veamos hasta dónde llegamos admitiendo, provisoriamente, que hay varias "filosofías" desde el punto de vista sociohistórico.

Es decir, ambientes reconocidos como filosóficos por casi todos los ambientes filosóficos, pero que están ostensiblemente separados entre sí. Separados por temas, tradiciones y modos de proceder. Pero también por las condiciones materiales de las comunidades en que se desarrollan. A falta de un concepto bien determinado y común conviene, para esta conversación, recurrir al plural "filosofías" y a un compendio general y vaporoso (que dejaremos oscilar entre filosofía y sociología): consideración dialógica y personal acerca de asuntos "últimos". Destacando el componente dialógico, habrá filosofías diversas determinadas por diversos conjuntos de colegas dialogantes (fenomenólogos, analíticos, dialécticos, hermeneutas…). Destacando el componente personal, habrá tantas filosofías como tipos de estructuraciones personales (actitudes, creencias, dudas, fines, prejuicios, ansiedades) resulten del diálogo filosófico colegial.

En cuanto a los "desafíos", al entender esta palabra podríamos prescindir de sus fuertes connotaciones actuales vinculadas con deseos de ocupar el lugar de otro, o el primer lugar de una competencia bélica o deportiva donde sólo uno triunfa y sus rivales son derrotados o sometidos, y todos sufren, urgidos por frustrar los intentos de los competidores y uncirlos al propio carro triunfal. Y si, al cabo, la competencia fuera de todos contra la realidad, porque

ella se empeña en retarnos a duelo, eso será para quien la sienta como un sujeto temible, frívolo y a ratos pendenciero. Pero no necesitamos ese punto de vista. Despejadas estas resonancias tan tristemente humanas, con esa palabra ("desafío") podríamos querer aludir, por ejemplo, a algún asunto, problema, pregunta o rumorosa inquietud, que preocupa o debería preocupar a muchos que filosofan. Filosofantes dispuestos a entenderse y conceder que los demás pueden tener el logos de su lado, al menos parcialmente, ya que el asunto, además de ser comprometedor, es confuso o complejo y requiere conversar con paciencia (sin urgencia) y respetuosamente (sin querer derrotar a los colegas o al cosmos sino queriendo comprender en compañía). Incluso podríamos estar hablando de asuntos que parecen muy importantes para la comunidad en general. Claro que, filosóficamente, también importará advertir cómo y por qué y en quiénes se ha originado esa demanda acuciante. Esta aclaración sobre la palabra "desafíos" puede parecer ociosa. Pero la elección de palabras para plantear inquietudes arrastra a su consideración, incluso filosófica, las tramas semánticas que las acompañan en sus usos más habituales. Especialmente cuando quienes las plantean no creen estar filosofando al hacerlo, pero quedan esperando prontas respuestas filosóficas de interés común. Entonces conviene, al menos, recordarlas.

Sobre la "actualidad" de los asuntos filosóficos hay disputa. En esta actualidad (la de hoy), esa palabra parece sugerir que quien filosofa ha de actualizarse para no quedar rezagado. ¿Rezagado en qué? ¿cuál es su carrera? ¿es su CV para el *cursus honorum* de su época? ¿no es el incierto curso de su propia vida? Por otra parte ¿qué asunto filosófico no es actual? ¿los que se resolvieron o desecharon? Pero la mayoría de esos asuntos se parecen a ese bandoneonista hondo y sencillo que siempre estaba volviendo al barrio del que nunca se había ido. La palabra también sugiere novedad. Sugiere que hay asuntos filosóficos que no fueron o no pudieron ser ad-

vertidos antes y que están radicalmente desconectados de los anteriores, que no tienen historia, que para su tratamiento nada hay necesario ni pertinente en el pensamiento filosófico del pasado. Tal vez se piense en cuestiones como la meditación sobre la inteligencia artificial de última o, mejor, de venidera generación; el grado, velocidad y modos contemporáneos de inequidad y dominación social; la crisis presente de la representación democrática; la clonación humana; la manipulación genética y cerebral; el pluralismo lógico; la teoría de cuerdas; las redes informáticas y sus groseros pero redituables sesgos; el calentamiento global; el arte efímero; la mente extendida; la posthumanidad. ¿Alguno de estos asuntos es filosóficamente independiente de asuntos ya considerados n el siglo XIII, o el III o el -IV o el XVII o XIX? Mientras sigamos siendo humanos, las cuatro preguntas kantianas y la interpretación socrática de la admonición délfica obligarán a contaminar de historia todo asunto filosófico, y con eso lo actual actualizará lo aparentemente inactual.

Alternativamente, si referimos la actualidad a las preocupaciones de la comunidad en general, puede creerse que lo característico de una contribución filosófica es su inactualidad. Porque al pensar filosóficamente un asunto públicamente acuciante, la naturaleza de esa reflexión y su eventual resultado provisorio lo complican y trastornan de tal manera que ya no parecerá valioso ni pertinente ni actual a quienes lo vivieron en términos no filosóficos.

Supondré entonces que nos preocupa filosóficamente el asunto de si en estos días hay asuntos filosóficos que (1) son fundamentalmente nuevos, esto es, son radicalmente ajenos a la historia del pensamiento filosófico (aquí lo que queda de "actualidad") y (2) son, o deberían ser, especialmente importantes para casi todos quienes filosofan en estos días (aquí lo que queda de "desafío").

Creo que no los hay que satisfagan (1). Con esto basta para no poder dar respuesta a la cuestión planteada inicialmente. Pero

creo que, en un respetable sentido de la práctica contemporánea de filosofar (la del filosofar académico), los hay que satisfacen (2).

AMATEURS Y PROFESIONALES. Si filosofar fuese algo que implicara practicar (1) una disciplina (2) dialógica y (3) personal para pensar (4) asuntos "últimos", haría los siguientes comentarios preliminares. Que la condición de "último" por ahora quede librada a la imaginación de cada quien; que puede dialogarse, con variada dificultad derivada de la estructura del espacio-tiempo y la memoria, con colegas vivos y muertos (incluso hace siglos) pero también, dificultosamente otra vez, con el resto de la comunidad y con las instituciones de la comunidad; que la encarnación personal de la disciplina genera obras filosóficas públicas (ediciones, docencias, conversaciones) pero también contribuye a producir disposiciones generales y acciones particulares, de todo tipo, que van modelando la propia vida; que el aspecto disciplinar alude al propósito de pensar con cuidado, en rigor, con cuidados individuales y colectivos de varias clases, que fueron delineándose intersubjetivamente, de modo amateur durante muchos siglos pero que, desde alrededores del año 1.800, adquirió carácter profesional.

En el concepto de filosofía aludido antes, heredado de los griegos, hay referencia a la práctica de la conversación. Tener ese concepto, recuerdo, no es tener una definición, aunque quizá plantee la tarea de elaborar análisis parciales aclaratorios. Con esa alusión, y porque vivimos hablándonos, el concepto también refiere a la práctica de realizar la propia vida. El aspecto más importante de esa referencia a la intersubjetividad no reside, creo, en una presunta necesidad de difusión pública o educación de la comunidad, ni siquiera en una hipotética necesidad de ocuparse de asuntos que ostensiblemente preocupan en la contingente actualidad, sino en una "esencial" necesidad personal de vivir filosóficamente, es decir, actuar y omitir según lo que se ha pensado, con esfuerzo intersubjeti-

vo, acerca de las razones para actuar y omitir (de lo cual puede surgir, contingentemente, el mandato de difundir, educar o transformar la vida común).

Debido a esa exigencia personal, muchos diremos querer contribuir a mejorar el mundo y la vida en común y dar sentido a la propia vida como filósofo. Aún para tal fin, creo, no es necesario comprometerse personalmente de modo directo con asuntos que explícitamente parecen perentorios a la comunidad en la que se habita (la "opinión pública" suele decirse), pero es necesario vivir, pública e íntimamente, sin transgredir lo que se piensa o corrigiéndolo a la luz de lo que, en algunos momentos desconcertantes, de hecho pareció justo hacer o verdadero decir[1]. La filosofía, como la vida de cada humano, de cada uno de esos entes capaces de filosofar, necesita de los otros para existir, para que haya quien esté practicándola. Esto crea, afortunadamente, una comunidad de filosofantes. Y crea entonces un sentido de filosofar que remite a la práctica conjunta de ese grupo de colegas. Pero cuando se es uno que filosofa se es uno, no todos. Uno en cierto modo encomendado por muchos, y potencialmente por todos, a ser el que va resultando ser. Pero encomendado a serlo por cuenta y riesgo propios. Entonces, en "sede personal" lo que importa o apremia no sigue reglas ni normas estadísticamente mayoritarias. Por tanto, en esta sede personal los problemas filosóficamente importantes (los "desafíos") son los que cada uno cree o siente que son. Y, claro, para otros esa elección puede ser tan mezquina, torpe o repugnante como la que más lo sea (ya mencioné que hay riesgos cuando de filosofar se trata).

Pero la comunidad de filosofantes, observamos, provee otro sentido de filosofía: el que se exhibe en la práctica dialógica común. Permítanme llamarlo: la sede común. En tiempos de la filosofía

1 La irremediable insuficiencia de lo pensado requiere, a veces, el concurso de lo decidido sin fundamento explícito. Creando así otra ocasión para el también irremediable y filosófico autoexamen interminable.

profesional (desde hace poco mas de dos siglos) suele alegarse que, como en el arte o en la ciencia, en la práctica de la filosofía en este sentido de comunidad de colegas, también hay que dejar que la persona practicante, la experta, siga libremente el camino que le aparece como inquietante y fuertemente motivador. Con lo cual este modo común se disolvería en el personal. El problema, claro, es el concepto de "libremente" ver problemas y seguir caminos. Creerse libre o autónomo es mas sencillo que serlo. Para notar la diferencia, la conversación con los demás, la sede común, es fundamental. Por otra parte, hay varios modos de hacer caminos filosóficos, sean libertos o aún heterónomos. El de una persona, ajena al oficio, que se plantea ingenuamente un problema filosófico no es el mismo modo de hacer camino que el de una experta en lo que su comunidad de colegas (una academia) considera que son problemas filosóficos y procedimientos adecuados para afrontarlos y que, entonces, amolda la ingenuidad, confusa y múltiple, para replantearla y así considerarla en tanto persona experta. Y es diferente de ambos, el camino impuro de otra experta que busca entenderlo en tanto persona nomás. Por ejemplo, si el problema estaba confusamente entrelazado con múltiples "dimensiones" de la vida común, puede ocurrir que lo propiamente filosófico no sea destilar una variante que se avenga al tipo de planteos en que se es experta, sino intentar una consideración diferente que busque interrelacionar todas las dimensiones intervinientes. Aunque el *paper* demore años o el libro no llegue a tiempo.

Acabo de aludir a un punto, señalado antes, que quiero destacar. El pensar dialógico y personal de asuntos últimos, la filosofía incipiente, desde comienzos del siglo XIX es una profesión universitaria, en el sentido de "universidad" inaugurado en esa época. Tal novedad (permítanme calificar así algo que empezó hace más de un siglo y medio) imprimió algunos rasgos a la práctica de filosofar, entre ellos:

1) normalización: reglas comunes para el ejercicio y la evaluación

2) remuneración (comunitariamente naturalizada)

3) reconocimiento y sostén público, lo cual genera

a) reclamos ***de*** la comunidad

b) reclamos ***a*** la comunidad

4) una profesión ***en pie de igualdad*** con muchas otras

5) dividida en subdisciplinas (las "filosofías" profesionales)

a) según grupos de temas generales (ética, lógica, estética, ontología, etc.)

b) según tradiciones (dialéctica, fenomenología, analítica, existencialista, hermenéutica, de la liberación etc.)

6) con centros y periferias fuertemente marcadas (nacionales e internacionales), abriendo el problema de la masa crítica de practicantes

Junto con este notable reconocimiento comunitario del valor público de la vocación filosófica, arribaron algunos riesgos. Por (1): ennoblecimiento de meras rutinas y desaliento de heterodoxias saludables. Por (4): probable traslado inadecuado de reglas claras que parecen convenientes en profesiones menos "difusas" que la del filosofar. Por (6): probable traslado irreflexivo, a las periferias, de elecciones centrales (temas, modalidades, actitudes, prestigios, ...).

Concierne más directamente a nuestro tema el que la división en subdisciplinas (el item (5) anterior) junto con la "ultimicidad" de los asuntos tratados, tiendan a hacer que si se tiene suficiente influencia cualquier cuestión sea académicamente tenida por "desafío actual", perentorio, etcétera. Véanse las notables diferencias entre los asuntos que las diversas academias atienden con mayor intensidad en la misma época. De modo que en el sentido puramente dialógico académico de filosofía, la idea de problemas actualmente acuciantes ("desafíos") se diluye.

Tenemos, hasta aquí, que tanto si se privilegia el carácter personal de "la" filosofía o si se prefiere su carácter colegiado, casi cualquier asunto puede ser académicamente tenido por "desafío actual" de "la" filosofía. Y casi cualquiera puede dejar de serlo. Sea esto provocado por algún filosofante individual (si es prestigioso es más probable) o por alguna subdisciplina académica de las filosofías.

ACADEMIAS Y COMUNIDADES. Atendamos ahora a la interrelación entre academias filosóficas y comunidades en que se desarrollan. Cuando esas comunidades las valoran y las sostienen públicamente (el ítem (3) anterior), es decir, cuando una comunidad institucionalmente promueve academias profesionales, se hace lugar a dos tipos de responsabilidades y consecuentes reclamos. La comunidad demanda pertinencia pública y contribuciones públicamente valiosas de la labor filosófica académica que sostiene. Por su parte, la academia filosófica demanda adecuada organización institucional para el ejercicio de su trabajo y para la inserción pública de sus contribuciones.

Cuando así ocurre, en cualquier momento la comunidad, o una parte significativa de la comunidad, puede preguntar a la(s) academia(s) filosófica(s): ¿por qué haciendo eso que de hecho están haciendo pretenden que sostengamos las instituciones que las profesionalizan?[2] Y la(s) academia(s) filosófica(s), o alguna parte significativa de esa(s) academia(s), puede(n) preguntar a la comunidad: ¿por qué aprueba lo que de hecho hacen las instituciones con que pretenden sostener la profesionalidad de la filosofía?

Quiero poner en consideración de ustedes la siguiente opinión (que prologa una demanda): la filosofía, entendida como el trabajo de la comunidad de quienes entre nosotros filosofan en las

---

2 Sobre esto véase, por ejemplo, la nota "La filosofía como área estratégica del Estado argentino" firmada por D'Amico, Tozzi, Penelas y Morgade, en *Página/12*, 28/2/2023.

diversas subdisciplinas y en las diversas tradiciones que se practican, tiene un problema actual acuciante que reclama sea considerado filosóficamente (un "desafío", digamos, para acompañar el título de este panel): el funcionamiento de sus instituciones profesionales perjudica seriamente su práctica. Y lo hace innecesariamente, es decir, ese perjuicio no es un daño menor ínsito en los grandes beneficios que proporciona. Veamos[3].

En su fase actual, la normalización profesional institucionalizada (universidades, agencias de financiación, circuitos internacionales distribuidores de prestigio, editoriales, ...) incita a insertarse rápidamente en las discusiones filosóficas en curso en la academia. Si no se trabaja en las metrópolis, la incitación tiende a producir el deseo de plegarse a las discusiones vigentes en las academias metropolitanas. Habrá que estar al tanto de los últimos *papers* o libros de cuanto recientemente exitoso profesor o profesora metropolitanos anden por ahí. Y habrá que encontrar la mejor vía para integrarse a esa discusión. La demanda es mucha. Cualquier atención prestada a incitaciones impropias de los centros rectores provocará una demora improductiva, será un lamentable obstáculo para alcanzar ese objetivo. Y un obstáculo fácilmente evitable en esta época de globalización dictatorial digitalizada. Cuando se está en una carrera tan decidida (pero ¿por quién?) hay preguntas que no se hacen[4].

---

3 En lo que sigue me apoyo en un texto que aparece en Actas del XV Congreso Nacional de Filosofía de AFRA 2010 bajo el título "Análisis filosófico, cultura y filosofía".

4 Que la filosofía profesional adquiera esas características no es exclusiva responsabilidad de sus profesionales, aunque cabría esperar que ellos las discutieran. Son rasgos presentes en el diseño de las demás profesiones y en el modo en que se realiza el trabajo humano en general. Desde hace siglos el trabajo humano que produce las condiciones físicamente necesarias para hacer posible el logos filosófico (logos de lo que es y de lo que debe ser) se vincula con lo que fuerza, lo que violenta, lo que castiga. Como si el ser animal del ser humano no fuera humanamente apropiable se lo retiene en una animalidad impensada (por ejemplo, subordinando toda tarea humana a la de acumular capital ilimitadamente, o estableciendo relaciones laborales que despojan, ocultan y confrontan). Se adscribe este trabajo a lo que se piensa como animalmente común y específicamente ajeno, se lo despersonaliza desvinculándolo de lo propiamente humano (de belleza,

En la comunicación citada en nota 3 leemos:

> Apresurarse tiene más sentido cuando no se quiere volver atrás ni mirar hacia los lados. Actitud probablemente adecuada en ámbitos donde la meta y los medios parecen claros y no son discutidos <la final olímpica de los cien metros llanos, por ejemplo, o la monopolización de la “AI-Industry” tal vez>. Pero la filosofía, en mucha mayor medida que las ciencias, depende de la capacidad de volver a pensar los problemas y perplejidades básicas. Se nutre de la disposición para detenerse, retroceder y desviarse. (Actas del XV Congreso AFRA, 2010)

De este modo tienden a postergarse indefinidamente, sobre todo en los suburbios pero no sólo allí, posibilidades que deberían preservarse: la reformulación extemporánea o periférica de los problemas y los proyectos académicamente normales, que podría enriquecerlos o transformarlos inesperadamente; la reconsideración extemporánea o periférica de asuntos académicamente anormales o “inactuales”, que podría dar lugar a problemas y proyectos normales diferentes de los metropolitanos; el autoexamen personal, antigua exigencia que ahora sólo parece un excurso profesionalmente improcedente, una digresión irresponsable que retrasa la producción sostenida y coherente de lo demandado por la profesión.

Claro es que para reformulaciones de ese tipo se necesita un número suficiente de dialogantes académicamente capacitados, provistos de la misma pericia profesional exhibida por quienes formularon los asuntos y proyectos vigentes. Eso que físicos y sociólogos suelen llamar “masa crítica”. Bien, entre nosotros y respecto de muchas de la diversas filosofías profesionales, la hay. Lo que también hay es desconfianza de las instituciones, cuyos sistemas de evaluación del trabajo con sus consecuencias en la distribución de dineros, cargos y prestigios, fijados a etapas anteriores del desarrollo

---

reflexión, justicia, vida buena).

profesional de la filosofía local, desalientan esas tareas. Debemos reconocer que las obras filosóficas (y no me restrinjo a las publicaciones en revistas muy indexadas) son difíciles de evaluar en lapsos breves y que esto propicia el encumbramiento institucional de grupos que pronto dejan de filosofar en nombre de cómodas cruzadas de varias estirpes, cuando no, sencillamente, en favor de una vida acomodada. Pero no deberíamos impedir ciertos abusos pasados mediante la continuación de prácticas que ahora impiden ciertas virtudes. Al menos no sin un esfuerzo reflexivo filosófico, colectivo y cuidadoso. Henos, pues, frente a algo muy parecido a un desafío filosófico actual.

No es cuestión de preservar creencias, valores y prácticas que por ser "nuestras" lo merecen (no es este el sentido de "localidad" al que estoy aludiendo) sino que se trata de una cuestión propia de la filosofía: ante (1) los ejemplos históricos de presuntas superaciones de estadios primitivos de la reflexión filosófica que no sobrevivieron a nuevas formulaciones de conceptos "superados" y (2) la precariedad de cualquier estadio respecto de las aspiraciones de comprensión cósmica perseguidas; sería grotesco (3) creerse partícipe (central o periférico) de una época en la que hay una comunidad que por fin ha encontrado los conceptos, creencias y valores fundamentales que, en consecuencia, han de ser aprendidos y continuados sin mella esencial de allí en mas y en cualquier parte donde se pretenda estar filosofando. Ante la precariedad, el mejor camino filosófico para toda comunidad (periférica o central) será prestar debida atención filosófica a lo que parezca filosóficamente descaminado, o demasiado ajeno y confuso, pero que está presente en otras comunidades respecto de las cuales no se tienen buenos argumentos filosóficos para creerlas filosóficamente discapacitadas. La evangelización religiosa estaba sostenida en la creencia firme de que Dios, el infalible, dictaba inequívocamente las creencias y deberes que el acólito difundía. Pero esos mandatos, a diferencia de las precarieda-

des filosóficas, no eran creencias, deberes y actitudes arduamente formuladas en diálogo estrictamente humano y, por tanto, siempre necesitadas de crítica y revisión.

Según lo dicho, el problema principal que las actuales instituciones públicamente destinadas al pensar filosófico plantean a este pensar no es el hecho de que haya proyectos intelectuales atractivos establecidos por las metrópolis y que en las periferias se aliente la inserción en lugares secundarios de su desarrollo (aunque también esto puede ser objeto de discusión, sobre todo cuando se advierten los diversos motivos y modos de ese desarrollo) sino el hecho de que esas instituciones, globales y locales, sólo tiendan a promover eso. El descuido de la posibilidad de ampliar la conversación filosófica en condiciones equitativas, no sólo afecta el filosofar en los márgenes, sino que daña el filosofar sin mas. Y si bien las instituciones periféricas tienen escasa influencia directa en el entramado global, los entramados locales dependen significativamente de sus decisiones. Es decir de nuestras decisiones. Las de todos los ciudadanos pero, es claro, esperaremos que la inicativa parta de quienes actúan como profesionales del filosofar.

En resumen, propongo que iniciemos el examen de la sospecha de que la filosofía, entendida como el trabajo de la comunidad de quienes entre nosotros filosofan, plantea un problema filosófico actual acuciante: el funcionamiento de sus instituciones profesionales perjudica su práctica. Si esto fuera así, implicaría una demanda profesional a las instituciones gubernamentales para que modifiquen notoriamente sus prácticas respecto de la filosofía. Pero también nos requeriría un trabajo filosófico colectivo, probablemente prolongado pero apremiante: imaginar otra manera institucional de practicar la reflexión filosófica.



Juan José Rossi (fotografía de César Aristides Pibernus).

CRÍTICA AL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE "NUESTRA" HISTORIA

Juan José Rossi[*]

Desde la irrupción del sistema sociocultural occidental a nuestro continente, en el siglo XV de su candelario juliano-cristiano, los contenidos y perspectivas del paquete historiográfico "americano"[1] propuesto tanto por la investigación académica cuanto por ensayos especializados, programas y textos oficiales u oficiosos, han sido (en gran medida lo siguen siendo) medularmente distorsionados y, sobre todo, desgajados de su genuino devenir y de su contexto témporo-espacial que, indiscutiblemente, comienza con el ingreso

* Nacido en 1932, estudió humanidades clásicas, filosofía y teología. Investigador y docente, tuvo a su cargo cátedras en el profesorado de Historia en la Escuela Normal, luego UADER. Autor de numerosas obras, entre ellas *La historia saboteada de Abya Yala.* Reside en Chajarí, donde dirige el Museo Ivy Mâra Ey.

1 Si bien nos reconocemos nativos del continente "americano", no por eso ocultaremos que se trata de un nombre "impropio", casi vergonzante, que deberíamos cambiar. El vocablo fue sugerido indirectamente por el cartógrafo Martín Waldseemüller, en su mapa de 1507 en reconocimiento de quien se lo encargara, don Américo Vespucio. Esta circunstancia casual determinó que, como continente, desde 1507 aproximadamente, nos llamáramos "América". Por tal motivo, sin pretender, por ahora, excluir o ignorar dicho nombre, en este artículo generalmente lo llamaremos *Abya yala,* del idioma nativo *Kuna* (Centro América, en especial de Panamá) cuyo significado aproximado es *Tierra fecunda en crecimiento*.

del Homo sapiens al continente (impropiamente llamado "América") hace entre 30 y 40 mil años antes del presente[2].

En aquel lejano día sin fecha (pero tan real como la irrupción europea de hace cinco siglos) los ancestros de la humanidad de nuestro continente –única especie sobreviviente heredera del devenir humano en África, de donde todos provenimos, mediante una dispersión desde no menos de 200.000 años– inició, en nuestra tierra Abya yala, una aventura fascinante en busca de una sobrevivencia digna, a partir de los desafíos que, a lo largo del espacio, climas y tiempo propios del continente, iban a presentar los diferentes enclaves.

En definitiva, un devenir histórico-cultural que demandó de nuestros antepasados remotos un abanico de decisiones. Entre ellas: lenta dispersión hacia climas más o menos benignos, búsqueda de recursos alimenticios sanos, organización entre sus miembros, adaptación a múltiples hábitat, creación de incontables estrategias en el orden de la comunicación entre ellos y eventuales vecinos, cosmovisión, organización familiar y grupal con lenta diferenciación de roles, arte sobre diferentes soportes (piedra, huesos, madera, cuero, vegetal y otros), tecnología e industria, formas de defensa ante agresiones externas (de animales feroces, del mal tiempo y otros) y que, tras milenarios procesos, conformarían el espectro cultural que encontraran accidentalmente Colón, sus tripulantes, miles de exploradores informantes de los recursos naturales encontrados, misioneros y algunos personajes de profesión "espías".

---

2 Los arqueólogos difieren en cuanto al fechado absoluto del primer ingreso del *Homo sapiens* al continente durante las últimas glaciaciones. Las hipótesis fundadas en múltiples hallazgos arqueológicos, le atribuyen al referido hecho una antigüedad que va de 25 a 80 mil años antes del presente. Prescindiendo de fechados probables, es un acontecimiento fundante y significativo para sus habitantes porque en aquellos días remotos se inicia nuestra historia.

A medida que los europeos arribaron al continente durante los siglos XV al XVIII, y hasta el presente con estrategias similares a las que siguen aplicando en África (cuna de la humanidad), si bien destruyeron y menospreciaron casi todo cuanto encontraron a su paso movidos por pulsiones y fanatismos eurocéntricos, no pudieron disimular el asombro ante las maravillas y promesas que el "nuevo mundo" les deparaba. En tal sentido baste citar tres ejemplos significativos y de valor apodíctico.

Cristóbal Colón, mientras navegaba de regreso de su primer viaje, escribió a los monarcas de Castilla y Aragón:

> Porque sé que os complacerá conocer la gran victoria que Nuestro Señor (...) me ha dado en mi viaje os escribo ésta por la cual sabréis como pasé (...) a las Indias donde hallé muchas islas muy pobladas. De todas ellas he tomado posesión en nombre de sus Altezas (...) por lo que nadie me contradijo (...) Envié dos hombres tierra adentro por saber si había rey o grandes ciudades. Anduvieron tres jornadas y hallaron infinitas poblaciones pequeñas e infinidad de gentes (...) temerosas sin remedio. Sin embargo, cuando se sienten seguros y pierden el miedo, la verdad es que se muestran tan sin engaño y liberales de lo que tienen que no lo creería quien no lo viese. Si se les pide algo, jamás dicen que no de cosa alguna que tengan; antes bien convidan a las personas y demuestran tanto amor que darían los corazones (...) Y esto no se debe a que no son ignorantes sino de muy sutil ingenio, son hombres que navegan por todos aquellos mares, y es una maravilla ver cómo ellos dan cuenta de todo (...) En conclusión (...) pueden ver sus Altezas que les daré todo el oro que hubiere menester, especias, algodón, resina, linaza y esclavos idólatras, tantos cuanto mandaren cargar (...) Nuestro Redentor otorgó esta victoria a nuestros ilustrísimos rey y reina y toda la cristiandad debe alegrarse (…), y dar gracias por el alto merecimiento de que tantos pueblos se tornen a nuestra santa fe así como

> por los bienes temporales que no sólo España sino todos los cristianos obtendrán de aquí. [3]

Hernando Cortés de esta manera describió, en carta a Carlos V en octubre de 1520, su primer encuentro con Moctezuma:

> Para dar cuenta muy poderoso señor, a vuestra real excelencia de la grandeza, extrañas y maravillosas cosas desta gran ciudad de Temixtitlán, y del señorío y servicio deste Moctezuma. (...)Sería menester mucho tiempo y ser muchos relatores y muy expertos: no podré yo decir (...) mas como pudiere, diré algunas cosas de las que vi, que aunque mal dichas, bien sé que serán de tanta admiración, que no se podrá creer, porque lo que acá con nuestros propios ojos las vemos, no las podemos con el entendimiento comprender.

El artista alemán **Alberto Durero**, al apreciar en 1525 una colección de obras saqueadas en América, escribió lo siguiente en sus Memorias:

> Nada de cuanto viera anteriormente había alegrado tanto mi corazón. Los objetos que del nuevo país del oro han sido traídos al rey, comprenden, entre otros, un sol de oro macizo, ancho como los dos brazos extendidos, y una lámina de plata maciza de la misma anchura. También hay dos salas llenas de armas de toda clase, corazas y otros objetos extraordinarios, más bellos que maravillas. Algunos revelan un arte sorprendente, a tal punto, que me quedé estupefacto ante el sutil ingenio de los habitantes de esos lejanos países...

A pesar de aquellas evidencias, entre muchas otras, el genuino devenir histórico-cultural milenario del continente, voluntaria o involuntariamente fue discontinuado ex abrupto por un sistema global –político, militar, civil y religioso– que no dudó en destruir, menospreciar y bloquear todo aquello que, a su criterio, fuera obstáculo a

3 Fragmento de la Carta suscripta por Colón el 15-2-1493 desde las Islas Canarias (ya de regreso de su primer viaje), dando cuenta al escribano de ración, Luis de Santangel para ser entregada a los reyes de Castilla y Aragón. Es éste el primer documento auténtico y conocido de Colón que lleva su firma.

sus fines económicos, políticos y eclesiásticos. Este fenómeno de características únicas en la historia humana se produjo primero en forma compulsiva y cruel (siglos XV y XVI), luego metódica y sutilmente (XVII al XXI) por una acción en abanico, política, filosófica y religiosa, aún vigente en estructuras y conciencias de quienes habitan Abya yala.

Durante los siglos XVIII al XXI fue disminuyendo la presión y control desde que se debilitó el poder político del catolicismo y de España en tanto nación. Desde ese momento en Abya yala se afirman los argumentos y movimientos independentistas y cobran relevancia y difusión las investigaciones arqueológicas, históricas y antropológicas en torno a la fecunda etapa anterior al devastador y traumático arribo europeo.

A fin de perpetuar la apropiación y sometimiento cultural, económico y religioso logrado hasta esos momentos por España, Portugal y otros países europeos y, masivamente, el catolicismo, todo se afirmaba y retransmitía por la literatura de época y sus comentaristas posteriores, e incluso por historiadores de prestigio mundial, como si se hubiera tratado, realmente, de descubrimiento-civilización-pacificación y evangelización y no de invasión… Con ambición desmedida, astucia y decisión mesiánica intentaron borrar de cuajo o desplazar hacia otro continente (Europa) supuestamente "superior", los orígenes, antecedentes y testimonios palpables y a la vista, de quienes quieran "ver" el auténtico devenir histórico-cultural propio de esta milenaria tierra Abya yala, curvando, de ese modo, el eje natural de la historia humana continental.

Oficialmente, por determinación de un invasor más poderoso y desarrollado tecnológicamente que el "descubierto", antes de su arribo, no habría sucedido nada estrictamente humano. No habrían existido hombres como los de África, Eurasia y Oceanía; ni idiomas, a pesar de que florecían por entonces no menos de 160 fa-

milias lingüísticas y más de 1000 idiomas dialectales, entre ellos el Aymara, Quechua, Nahuatl y Guaraní de una difusión territorial fabulosa; tampoco cosmovisiones, sistemas políticos y económicos, arte, tecnología, organización social, música, deportes, juegos, sentimientos, amor... Ese punto de partida filosófico-epistémico dio luz verde al invasor para activar una toma de posesión arbitraria y una historiografía no genuina en su base. Criterio comprensiblemente difícil de aceptar, pero vigente todavía para ensayos históricos, textos y programas curriculares sólidamente estructurados en la letra y el espíritu de la visión eurocéntrica y extractiva del invasor.

EL EJE DE LA HISTORIA, CURVADO POR EL INVASOR. La curvatura consiste en haberse discontinuado los complejos y antiguos procesos humanos que se venían desarrollando desde miles de años en diferentes enclaves de nuestra tierra, ignorando la enorme realidad subyacente a la invasión sistemática, las dimensiones de tiempo, espacios, creatividad y diferencias, en una palabra la variable realidad cultural humana que acontece hasta hoy en todo el planeta.

En forma heroica, el patrimonio de la humanidad que encontró el invasor, aseguró la continuidad cultural (sobre todo a través de la mujer) y la resistencia ininterrumpida de las naciones nativas. Soportó con débiles recursos comparados con los del invasor, la imposición de estructuras occidentales, el lento "mestizaje" que dio origen a nuevos sistemas sociopolíticos y a la permanencia de vertientes pre-invasión a lo largo de todo el continente hasta la actualidad. Es el caso, por ejemplo, de las naciones nativas que reclaman todavía el reconocimiento de su identidad e idiomas milenarios.

¿Cómo se puede negar e ignorar a la ciencia y variadas organizaciones socio-políticas preexistentes a 1492; al arte impactante y simbólico de cada rincón del continente; a la arquitectura anterior y contemporánea a la invasión compulsiva de quienes se creyeron superiores y dueños de hacer trizas a la humanidad de esta tierra

habitada desde por lo menos 30 mil años? ¿Cómo disimular o negar el pensamiento simbólico, la ingeniería, el diseño, la ciencia y tecnología de la milenaria Abya yala apreciando, entre centenares de casos, por ejemplo, a Caral, las ciudades olmecas, mayas, Teotihuacán, Tenochtitlán, Machu Picchu, Sacsayhuamán, las fabulosas y prácticas terrazas de cultivos y, por ejemplo, la organización incaica del Tahuantinsuyo que aseguraba el bienestar y alimentación de todos en una pirámide social impresionante, aunque no haya sido, con seguridad, perfecta?

En síntesis, podríamos decir que cuando pensamos y nos referimos a "nuestra historia", aunque sea involuntariamente, solo transmitimos acerca de los últimos 500 años. Lo hacemos espontáneamente, sin darnos cuenta y sin culpa alguna porque, en ese sentido, estamos alienados epistémicamente, tanto la población de Abya yala como los invasores, aunque en ambos sectores hay dignas excepciones.

La estrategia del invasor occidental consistió, precisamente, en no reconocer "presencia humana" alguna, sino solo de "humanoides salvajes", enemigos del dios de los cristianos, de sus autoridades civiles y religiosas, de sus leyes y modos de vivir (por ejemplo, su "propiedad privada", el "individualismo" o instituciones como la "Inquisición", máximo horror e injusticia perpetradas por los cleros católicos, apostólicos y romanos que aplicaron, incluso, a la gente común, torturas vejatorias, la enajenación de todo, el vaciamiento y el vil trato de los más de 60 millones de habitantes, en nombre de un dios "multifacético", pensado por ellos mismos a su imagen y semejanza, un verdugo hambriento de riquezas y poder.

En gran medida seguimos suponiendo que semejante patrimonio remoto y sus componentes humanos de los procesos y del devenir de casi 40 mil años, no serían "historia nuestra" sino de "los indios". Sin embargo, es imponderable la riqueza de "nuestros ante-

cedentes remotos" (por ejemplo, las pinturas rupestres de hasta 11 mil años de antigüedad en la Patagonia, incluso más antiguas diseminadas por todo el territorio continental; la espectacular construcción de pirámides, observatorios, ciudades y pucarás; sus cientos de idiomas; las estructuras socio-políticas y religiosas (verticalistas y horizontales); las ciencias y tecnología utilitaria y agrícola con sus sofisticados sistemas de riego y terrazas de cultivo; el arte en fabulosa cerámica, escultura, orfebrería, tejeduría y muchas otras manifestaciones del orden material y simbólico.

Frente al hecho consumado de la invasión y la torcedura del eje histórico continental, todavía oficialmente con un extremo aquí y otro en Europa; nos corresponde a investigadores, escritores y docentes, poner en tela de juicio el accionar del invasor, su visión escrita y su relato distorsionante sin que ello signifique negar los aportes culturales de Asia, África, Europa y los del posterior devenir de nuestro actual sistema republicano.

En efecto, más allá de la adhesión que cada uno pueda tener al sistema impuesto por los europeos, se debe investigar, asumir y transmitir todo lo sucedido desde el primer arribo de Colón y sus huestes al continente como una sola historia con todo lo sucedido con anterioridad. Una aventura que, en nuestro caso, se inicia hace miles de años, casi con seguridad en los hielos de Bering y que, con vaivenes, llega ininterrumpidamente hasta nosotros y que no pertenecen a "los indios" sino a "nosotros", a todos los humanos que hemos surgido en esta tierra, sea por nacimiento o adopción, como sucede en las familias.

"Una sola historia" que debería reflejarse fielmente en el sistema educativo: la del hombre viviendo en esta tierra fecunda, es decir, en Abya yala, que eso significa dicha expresión y no América, nombre asignado por el invasor en homenaje a su primer espía,

Américo Vespucio, fanático de la cartografía, pero con intenciones de espionaje.

El objetivo no es negar o depreciar valores y hechos o acontecimientos producidos desde el siglo XV en nuestro continente, sino de reacomodar la perspectiva histórica, buscando un enfoque epistemológico lo más correcto posible (incluso desde la filosofía occidental) y las dimensiones reales de la historia local intentando quebrar el tácito o explícito presupuesto de que "nuestra historia" (la suya y la mía, la nuestra) empezó recién en 1492 o en alguna fecha del 1800, en el caso de las repúblicas. Desde una óptica objetiva y desprejuiciada es innegable que los hechos recientes de la apropiación (siglos XV y XVI), colonia (XVI al XVIII) y el sistema republicano (siglo XVIII en adelante), si bien son parte significativa de nuestra historia, no marcan en absoluto los comienzos del devenir humano continental.

RECUPERAR EL AUTÉNTICO EJE DE LA HISTORIA CONTINENTAL La expresión significa, entre otros aspectos, rastrear el pasado sin los prejuicios o preconceptos instalados por el fenómeno invasión y poner en evidencia los valores éticos, morales, científicos, filosóficos, simbólicos, artísticos, tecnológicos, industriales, económicos y sociales de nuestra humanidad milenaria; también, por supuesto, sus aspectos negativos porque todo lo sucedido en esta tierra fecunda, es nuestra historia, también la invasión y nuestras claudicaciones actuales. Realidades que fueron cristalizando y sucediéndose en el continente desde que los Homo sapiens penetraron en él hace mucho tiempo. Una aventura que, con paciencia y tenaz dedicación, está grabada en cientos de generaciones que nos precedieron. Grabada en sus diferentes manifestaciones culturales, por más aberrantes, grandiosas o insignificantes que se nos hayan presentado a la luz de criterios y parámetros de la cultura invasora y mediante un "relato" configurado estratégicamente desde los objetivos

del invasor y con la sangre caliente por el asombro de lo que consideraron s y aprovecharon como su "maná caído del cielo".

El reacomodamiento de la perspectiva histórica y puesta en valor de sus dimensiones reales debe empezar en uno mismo. No es suficiente ni aconsejable intentarlo por la fuerza, por decreto o compulsivamente. Hay que disponerse uno mismo a investigar, tanto respecto de la documentación colonial y republicana genuinas, cuanto, y, sobre todo, en las conclusiones de la arqueología, antropología, genética y etnografía, poniendo en tela de juicio una serie de paradigmas y prejuicios intelectuales impuestos desde una cultura invasora cuyo objetivo no era precisamente respetar a la invadida. El reacomodamiento implica tomar distancia y sobrevolar la estructura rígida y "sagrada" de la historiografía clásica que, en gran medida, se nos transmite desde que nacemos, al menos con relación al tema que nos ocupa.

En consecuencia, a cada uno de nosotros nos corresponde develar la realidad, contenido y significado de todo el devenir humano-histórico del continente y asumirlo. Un devenir, procesos y culturas anteriores al arribo occidental que no son, como sugiere el sistema, "marginales", ni "están ahí", surgidas por generación espontánea o sólo existentes porque "las descubrieron" hombres del "viejo" mundo, sino que son genuinas y arraigadas expresiones de una humanidad como lo es la africana, euroasiática u oceánica. En fin, de una humanidad protagonista de sentimientos y creadores de filosofía, idiomas, gestos, arte, tecnología... que están evidenciando desde tiempo inmemorial un devenir original y una savia que circula por un eje único.

El intento de recuperar el auténtico eje de la historia continental, en un primer análisis puede parecer utópico y herir genuinos sentimientos de quienes, sin malicia, se consideran "europeos" por su real o supuesta ascendencia biológico-cultural de sus antepasados

más o menos mediatos; por sus creencias religiosas o por sus apellidos de origen foráneo y color de su piel. Sin embargo, no se trata de renunciar "por decreto" a ciertas convicciones o circunstancias culturales incorporadas en nosotros, ni de cambiar algunas costumbres que hacen a las preferencias cotidianas de un sector de la población como, por ejemplo, el gusto por tallarines y pizza a la italiana, paella a la española, salsas a la francesa, música alemana o deportes ingleses; tampoco se trata de privarse del placer de melodías y ritmos africanos, danzas y comidas árabes o zapateos tártaros; ni de resistirse a disfrutar de la literatura y pintura de allende el mar, sea ésta de Europa, África, Asia u Oceanía. Tampoco es cuestión de rechazar ingenuamente los avances filosóficos, científicos y tecnológicos del "primer mundo" que ya, al menos teóricamente, son patrimonio de la humanidad, sino de reconocer y valorar sin complejos lo que el hombre sintió, realizó e imaginó en su largo peregrinar por esta tierra desde que comenzó a habitarla y transformarla. El esfuerzo consiste en asumir como propio y coherente el torrente histórico-cultural que subyace más allá y más acá de la casual irrupción europea del siglo XV. No "saltearla pero sí "integrarla en una perspectiva realista de la presencia humana en el continente".

Enderezar la perspectiva correcta del eje histórico nos coloca ante reflexiones relativamente complicadas y poco usuales porque estamos acostumbrados a considerar la historia y cultura de origen anterior a la invasión como exótica (de afuera), inconsistente y tangencial a nuestra "verdadera" historia. Respecto de lo nativo por antonomasia, inconscientemente se activa un sutil mecanismo invasor o colonialista con eje geográfico y cultural en occidente eurasiático, ella sí cultura exótica respecto de América por cuanto es de origen extracontinental. Insisto, es esa la caracterización correcta aun cuando muchos se sientan todavía representados por aquella cultura.

¿Por qué en la sociedad arribada con posterioridad al siglo XV hasta el presente, cuajó esa espuria perspectiva histórica y la tajante dicotomía concomitante? Ciertamente no se produjo a raíz de una específica bula papal ni por uno o más decretos monárquicos al estilo del triste célebre "Requerimiento" elaborado bajo el reinado de Fernando y puesto en práctica por Carlos V, sino insensiblemente, a medida que los mismos invasores fueron pergeñando y volcando en sus cartas, documentos, normas, leyes y relatos de toda índole, su propia visión interesada y mesiánica de los hechos. Especialmente en sus crónicas en las que, explícita o implícitamente, justificaron desde los distintos órdenes de aquella sociedad, el logro a cualquier precio de sus objetivos y apetencias. Esa misma sociedad a través del catolicismo –al menos hasta fines del siglo XVIII–, en forma excluyente se apropió de la interpretación ideológica de los hechos y de su transmisión por medio de lo que hoy conocemos como "sistema educativo". A partir de aquella abundante producción ideológica y doctrinal, formadora de mentalidad y conciencia, las sucesivas generaciones de mestizos (criollos y gauchos), aborígenes convertidos (indirectamente también los no-convertidos) e inmigrantes asumieron su contenido como algo "natural" y "sagrado".

El cúmulo de interpretaciones filosóficas, literarias y teológicas; sus denuestos, fantasías y relatos; las miles de crónicas, cartas, leyes y otros documentos del invasor, significaron en la práctica un espeso velo que cubrió, y cubre todavía, la enorme realidad subyacente creada por cientos de generaciones de habitantes, tanto al inicio de lo que se transformaría en invasión como después hasta nuestros días y que la condenó al olvido o menosprecio. Estrategia eficaz la de ocultar y desvalorizar la realidad que palpitaba y palpita detrás de esa densa telaraña tejida por bulas, decretos e interminables disquisiciones oscuras, destinadas a confundir e imponer sus condiciones.

Entre tanto, desde el primer día y durante 300 años con saña, sin escrúpulos y con una asombrosa pertinacia, ceguera y crueldad, aquella sociedad "civilizada y cristiana" exterminó gente, esclavizó, desestructuró sociedades, saqueó y destruyó todo lo que pudo (lo simbólico, mítico y material) imponiéndoles, al mismo tiempo, su propio sistema socio-económico, filosófico y religioso (uno más de los muchos existentes en el planeta en ese momento) con el fin de asegurar el dominio global, como de hecho sucedió. Para lo cual, además, consciente o inconscientemente, consideraron estratégico discontinuar la historia propia del continente.

HABLANDO EN CRIOLLO. Considero relativamente fácil entender los lineamientos del presente enfoque de la historia, pero, a la vez, difícil de aceptar y llevar a la práctica por causa de implícitos y ocultos prejuicios inoculados durante cinco largos siglos. El presente artículo solo pretende ser una invitación a pensar juntos la realidad planteada, teniendo en cuenta que nadie tiene toda la verdad y pueden existir diferentes miradas de una misma realidad, siempre que se observen y analicen los hechos, conclusiones y relatos del propio invasor y sus comentaristas posteriores, a la luz de paradigmas filosóficos e historiográficos genuinos.


324
MI MAMÁ ME MIMA
mi mamá
me mima
mi
mamá
me ama
MI MAMÁ ME AMA


LA FELICITO, SEÑORITA; VEO QUE TIENE USTED UNA MAMÁ EXCELENTE


Y AHORA, POR FAVOR, ENSÉÑENOS COSAS REALMENTE IMPORTANTES

MAFALDA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: UN ESTUDIO DE CONDUCTISMO Y CONSTRUCTIVISMO

Ana Beatriz Bottaia[*]

> Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado". *Paulo Freire*

En el presente trabajo se reflexionará sobre diferentes enfoques educativos, dos teorías del aprendizaje: conductismo y constructivismo[1]. Se analizarán las ideas conductistas y constructivistas presentes en un capítulo del video correspondiente a la caricatura infantil Mafalda: "Constructivismo y Escuela"[2], dos grandes co-

---

* Nacida en 1968, es profesora Superior en Ciencias de la Educación del ISFD de la Escuela Normal Superior Mariano Moreno. Graduada en 2015, es parte de su primera promoción. Ejerce la docencia y coordina la Práctica Docente en dicho ISFD.

1 John B. Watson y B.F. Skinner son figuras destacadas de la teoría conductista. Por su parte, Jean Piaget y Lev Vygotsky son representantes influyentes del constructivismo.

2 Video "Constructivismo y escuela" (Capítulo Mafalda). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Z1-nSzQp-ZM

rrientes que tienen autores diversos, que ven aspectos positivos en una y en otra.

Hace cuarenta y un años, Nassif (1983) examinó la tensión entre educación conservadora y educación transformadora, planteó su innegable necesidad afirmando que el ser humano no vive sin raíces (de ahí que la función conservadora de la educación está encauzada a la reproducción de la cultura y de la sociedad). La reproducción de la cultura es necesaria, al proveer a la persona las bases a partir de las cuales es factible imaginar y diseñar un futuro distinto y hacer posible su realización. La función transformadora, crítica, requiere de la reproductividad, se asienta en ella, y es a la vez su límite y su superación. De esta manera, se puede decir que la reproducción es negativa sólo cuando impide el arribo de lo creativo.

La pedagogía, que es el estudio de los métodos y prácticas de enseñanza, está intrínsecamente ligada a la historia de la humanidad. En este sentido, escribir la historia de la pedagogía es, en efecto, escribir la historia de la humanidad. La pedagogía surgió como disciplina del conocimiento dentro de un contexto histórico a partir de la necesidad de comunicar saberes, tradiciones, creencias y oficios. Esto se realizó bajo un trabajo de sistematización construyendo un cuerpo teórico. La pedagogía es la ciencia y la técnica de la educación que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos, establece objetivos y propone métodos y procedimientos para que la acción educativa sea adecuada y eficaz. Es fundamental para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje; una teoría que constituyó un punto de apoyo y que estuvo y está presente, de manera implícita o explícita en toda práctica educativa y en la construcción de la cultura en la humanidad. Todas las disciplinas de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas y sociales giran en torno a la pedagogía: la filosofía, estableciendo fines y valores; la didáctica, asimilando principios metodológicos y concretándolos en

estrategias de enseñanza aprendizaje; el currículum, que al servicio de políticas sociales es un instrumento diseñado y planificado para las acciones educativas; y la evaluación, que orienta la innovación y la didáctica curricular.

La educación es un proceso dialógico de praxis y acción, para que la persona humana piense y reflexione desde su subjetividad y luego lo aplique al mundo para transformarlo.

> Llamamos praxis a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la praxis. (Castoriadis, 2003)

Gvirtz, Grinberg y Abregú definen la educación como "el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad" (2009, p. 20). La educación consiste en socializar mediante la enseñanza de conocimientos: "Nadie se socializa si no conoce y nadie conoce sino socialmente" (Cullen, 2004, p. 16). Escribano González (2004) sintetiza la idea de este modo: "Una práctica humana y por lo tanto social, porque compromete moralmente a quien la realiza" (p. 155), colocándola frente a seres humanos dinámicos y partícipes de su contexto sociocultural que contienen una intencionalidad educativa. La educación arraiga dos conceptos complementarios y paralelos que es necesario distinguir: la enseñanza y el aprendizaje. Mientras que enseñar[3] es mostrar algo a los demás, el aprendizaje[4] sería su efecto, o proceso complementario.

3 Del latín *insignare*: señalar, hacia, mostrar algo "in signo".

4 Del latín *apprehendĕre*, aprendizaje significa adquirir, coger, apoderarse de algo.

> La enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total. (Contreras, 1994)

A través de la historia, la didáctica, al igual que las demás ciencias sociales, experimentó impresiones epistemológicas, conceptuales y metodológicas y manifestó varios modelos de concebir la enseñanza. Varios autores se refieren a ella por su objeto de estudio, definiéndola como la "teoría de la enseñanza" o "teoría acerca de las prácticas de la enseñanza"[5], entendiéndola de manera genérica (Fenstermacher, 1989) como aquel proceso que involucra al menos dos personas con distintos niveles de conocimientos y donde hay una explícita intencionalidad de parte de quien posee el conocimiento de hacer algo para que el mismo pase a estar en posesión de los dos al final del proceso (Feldman, 2010).

Contreras (1994) afirma que didáctica es la "ciencia de la enseñanza" o más precisamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Muy pocos se ubican dentro de un solo cuerpo teórico que provea explicaciones de todo lo que ocurre y afecte al proceso del aula. Alicia Camilloni y otras (1994) ratifican:

> La didáctica es la teoría de la enseñanza heredera y deudora de otras disciplinas que al ocuparse de la enseñanza es constituirse en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento (p.27).

Los puntos de partida y las cuestiones de educación siguen siendo los mismos que en el siglo XVII, cuando Juan Comenio escribe *Didáctica Magna* (publicada en checo en 1630 y en latín en 1640).

5 En líneas generales coinciden con esta afirmación diferentes autores, entre ellos: Contreras Domingo (1990); Davini (1995; 1996; 2008); Camilloni (1996; 2007); Garrido Pimenta (l998); Feldman (2008).

Esta obra es considerada el hito que marca el surgimiento de la didáctica como disciplina bajo el germen de una institución social. Le da carácter normativo a la didáctica (prescriptiva disciplinante), en la que la enseñanza de las buenas costumbres y los hábitos sanos reemplazan a los castigos corporales.

Comenio (1998, p. 24) se preguntó "¿cómo enseñar todo a todos?" y elaboró un método de enseñanza que se convirtió en base de todos los sistemas de educación. Sostuvo que, así como Dios es la unidad que actúa como principio ordenador de todas las cosas, el maestro en su micromundo que es el aula, es quien guía a los alumnos hacia el conocimiento.

Fue Comenio quien incorporó las ideas de metodología de enseñanza, integración de todos en el alumnado (sin distinción) y la necesidad de entender lo que se aprende (Comenio, 1998). Cabe destacar que la universalidad[6] del método se sostuvo durante mucho tiempo. La enseñanza busca promover el aprendizaje de manera metódica, para lo cual implica un tiempo y un proceso, sigue una lógica y se conforma por una serie de etapas. Supone un plan de trabajo con una secuencia organizada de actividades, en el que una cosa se presenta antes y otra después (Davini, 2008, p. 24).

Según consideran Eldenstein y Díaz Barriga, las decisiones metodológicas refieren en realidad a la noción de "construcción metodológica", donde el método no sólo no puede prescindir del contenido, sino tampoco puede hacerlo del sujeto que aprende y del contexto (institución escolar) donde los procesos enseñanza y aprendizaje se desarrollan. El método "implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico subjetivo)" (Díaz Barriga, en Edelstein, 1996).

---

6 Mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender.

Por otra parte, según la creativa expresión de Not (1983), a lo largo de la historia de la educación, pese a sus múltiples matices, sólo han existido dos grandes modelos pedagógicos: heteroestructurantes[7] o autoestructurantes[8]. Desde tiempos remotos el adulto ha ocupado el lugar del saber y el niño el de la ignorancia, o del del no-saber (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009).

Los primeros pasos en la didáctica marcan la centralidad del docente, no deja de ser un modelo tradicionalista: el maestro es quien detenta el conocimiento y el alumno solo puede limitarse a aprender, sin cuestionar lo que aprende. La autoridad pedagógica no era compartida con los estudiantes. Este modelo se sustenta en la igualdad, homogeneidad y disciplinamiento de los sujetos pedagógicos, para los cuales construyó una concepción de evaluación, preferentemente cuantitativa, basado en la estandarización sumativa de las evaluaciones que a su vez hacen anclaje en la repetición, la medición y la calificación de los resultados, dejando de lado los procesos de construcción de conocimientos, los proyectos comunes a la vez de precarizar los modos de evaluar.

Para Blanco (1996, p. 42) "la evaluación es el enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de unos datos recogidos", compara la medida con un estándar para luego emitir un juicio basado en la comparación. ¿Cuál es la lógica que orienta esta práctica?: "La fabricación de jerarquías de

---

7 Estos modelos consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. Privilegian el rol del maestro y lo consideran el eje central en todo proceso educativo. Sus posturas son magistrocentristas y su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral.

8 Los modelos autoestructurantes consideran al como el centro de todo el proceso educativo. La educación es concebida como un proceso movido y orientado por una dinámica interna. Los niños y los jóvenes son vistos como verdaderos artesanos y constructores de su propio desarrollo y la escuela tiene frente a sí la tarea de favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño.

excelencia" y la "certificación". Clasificación social en función de las cualidades del alumno (Morales Artero, 2001).

La evaluación tradicional es una herramienta de calificación, selección y exclusión que sanciona el error y empobrece los aprendizajes. Su propósito es el control de lo aprendido por el estudiante, quien, asumiendo un rol pasivo, siempre está a la espera de respuestas y soluciones dadas por el docente. Ángel Díaz Barriga (1992) en su libro El examen: textos para su historia y debate, plantea que el examen es un espacio de conflicto y objeto de continuas polémicas, combina las técnicas de la jerarquía (que vigila) y las de la sanción (que normaliza). La nota de calificación se centra en el alumno, es individual, cuantitativa, y sin criterios que la justifiquen.

En el video se evidencia lo que ocurre en la escuela tradicional (que sigue un enfoque conductista) y cómo piensan los niños. Mafalda (la protagonista) se muestra insatisfecha con el sistema y cuestiona esta educación expresando sus opiniones con naturalidad. El conductismo tiene sus orígenes a principios del siglo XX y es una de las corrientes psicológicas más antiguas, que explica cómo se produce el aprendizaje. Los conductistas determinan que la conducta modifica el comportamiento de los individuos tras un proceso de estímulo, respuesta y refuerzo que finaliza con el aprendizaje. En ese momento el conocimiento era entendido como un producto que tenía que presentarse, verbalizarse y mostrarse a los alumnos en términos de conductas observables. medibles y cuantificables. Algunas características conductistas que se pueden visualizar son:

• Los adultos no se preguntan si todos los niños aprenden y disfrutan del proceso, sino que los consideran como una tabula rasa o recipiente vacío para ser llenados con el conocimiento del profesor. En un clima áulico frío, la relación maestro- alumno se transita de una relación de poder-sumisión (Cerezo, 2006).

• En la escuela sigue un patrón rígido donde la mínima falta de conducta o incumplimiento se sanciona severamente.

• La maestra expone la información de manera magistral, su palabra se considera sagrada. A través del dictado, se destaca la importancia de la práctica y la repetición para el aprendizaje. El monitoreo constante del aprendizaje es igual o más importante que el contenido que se enseña. La reproducción literal: palabra por palabra o frase por frase, en esos tiempos se enseñaba la letra M con la frase: "mi mamá me mima, mi mamá me ama"; o la M y la S con la frase: "Mi mamá amasa. ¿amasa sola? Sí, amasa sola. Sala la masa, la masa es sana".

• Los estudiantes son receptores y repetidores, no pueden compartir ideas, pensamientos, o expresar inconformidad. Son considerados sujetos de tutela (no sujetos de derechos) y por lo tanto deben acatar directivas y actuar según lo impuesto. Forman en fila y obedecen órdenes. Siempre es el mismo sistema, autoritario y conservador, casi que roza con el miedo.

• No se permite la creatividad en el aula. La única interpretación válida se debe buscar en el libro, porque allí está ese significado único que lo otorga la figura de la maestra.

• Manolito está preocupado por los exámenes. Se valora la memorización, las de los personajes están influenciados por refuerzos y castigos.

En el video también se distinguen elementos de la corriente pedagógica contemporánea denominada "constructivismo", ofrecida como "un nuevo paradigma educativo", y que sostiene la idea de que el individuo "construye" su conocimiento. (Cerezo Huerta, 2007). El constructivismo como corriente pedagógica, es revolucionaria porque le quita el aura de misterio que rodeaba a todo maes-

tro como ‘bastión de la verdad”, ahora, el estudiante es visto como un ente activo, dinámico, responsable y constructor de su propio aprendizaje.

> En cierta forma todo aprendiz que intente lograr estas altas metas educativas es en esencia un iconoclasta. Todo aprendiz tiene que destruir para construir, pero no destruye como quiere, este es un punto muy importante, destruye las estructuras que le han dado. Aquí el maestro tiene una misión que es tan difícil como es sublime… tiene que fomentar el análisis crítico de las ideas con el mismo fervor que las construye y las impone en los alumnos (Cerezo Huerta, 2007).

En la última década del siglo XX y los inicios del XXI, la rapidez de los cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constante para dar respuestas a las demandas y necesidades. Se presentan distintos cuestionamientos en el quehacer educativo y en la actividad pedagógica que desempeña el docente dentro y fuera del aula, por esto es imprescindible hablar del método como medio para poder llegar a un fin. La enseñanza es una actividad en la que juega la creatividad, tiene carácter artístico, político y ético y está fundada en procesos reflexivos en los que se asume un posicionamiento frente a la realidad educativa: enseñanza en su dimensión epistemológica y metodológica. La primera remite a la pregunta ¿qué enseñar? Y la segunda a la pregunta ¿cómo enseñar? La visión de la didáctica[9] no sólo será pedagógica, sino también científica. Su campo de trabajo y de investigación se ha vuelto cada vez más complejo, es un campo en movimiento que mantiene un diálogo recíproco con otras ciencias sociales. En su devenir fue incorporando miradas interdisciplinarias que contribuyeron a la construcción de conocimientos que permitan formular distintas res-

9 La didáctica es una disciplina científica cuyo objeto de investigación se centra en los procesos que se desarrollan alrededor de la práctica docente, para describir, explicar y transformar la enseñanza (Contreras, 1994).

puestas a estos interrogantes para atender la complejidad de la enseñanza: psicología, sociología, tecnología, política educativa, historia, pedagogía, filosofía, entre otras.

Santos Guerra (2017) señala: "La evaluación, no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa". La evaluación adquiere un rol clave cuando se integra en el aprendizaje, es el momento en donde se pueden tomar decisiones educativas para ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos y realizar una retroalimentación, orientándolos a lo largo de todo el proceso formativo, incluso en cuanto a las implicaciones para su aprendizaje en el futuro. La evaluación se ve como un proceso de seleccionar, reconocer, recuperar, analizar y utilizar información para tomar decisiones. Esto involucra modificar las prácticas metodológicas y evaluativas enraizadas en las instituciones escolares, para corregir o mejorarlas. ¿Cuál es la lógica que orienta esta práctica?: Es un "instrumento privilegiado para una regulación continua de intervenciones y situaciones didácticas". Integrar socialmente la evaluación como fin educativo general (Morales Artero, 2001). Algunas características constructivistas que se pueden visualizar en el video son:

• Los personajes interactúan y sus distintas opiniones muestran la diversidad de perspectivas y la construcción conjunta de significados.

• Crítica a la rigidez del sistema educativo, y a la enseñanza de aquellos conocimientos intrascendentes para un niño, que no se adaptan a sus necesidades individuales. Mafalda deja de escribir, se acerca a la maestra, la felicita por tener una mamá realmente excelente y le pregunta: "Ahora, por favor ¿quiere enseñarnos cosas realmente importantes?". Ella solicita que se enseñen cosas útiles, un aprendizaje que sea significativo para su vida.

• Mafalda aboga por un papel más activo en su propio aprendizaje. Experimenta, reflexiona, explora otros ambientes, se sale del aula. El conocimiento se construye en interacción o en intercambio, como dice Piaget, con el medio circundante y el despliegue de las disposiciones internas. Este intercambio es la experiencia que la persona realiza en su entorno vital. Para Vygotsky, aprender significa adquirir funciones cognitivas superiores. ¿Y cómo adquiere estas funciones el niño? En interacción con el entorno que lo rodea través de una serie de herramientas de tipo social o cultural.

• Mafalda había volcado el tintero sobre la tarea y tuvo que volver a realizarla, razón por la cual se siente molesta y se autodenomina con términos: "idiota, tarada, bobalicona", a lo que Susanita le agrega: "estúpida, imbécil, gaznápira, babosa"…. pero cuando le dice "infeliz", Mafalda reacciona, se resiste a etiquetas negativas impuestas por otros porque ella no se siente infeliz, no coincide con su autopercepción.

• En otra situación, se muestra una clase en donde, bajo un clima de confianza, los estudiantes expresan su lado artístico dibujando y pintando. La maestra recorre los bancos junto con la directora, quien, con los labios pintados, dice: "La pintura descubre la personalidad", mientras que Mafalda, al mancharse la cara con pintura azul, la mira y responde: "Yo diría que la pintura cubre la personalidad", desafiando con perspicacia, a reflexionar que muchas veces se juzga a las personas por lo externo, que puede ser engañoso y ocultar lo que realmente es. Nuestros juicios y percepciones pueden ser influenciados por las apariencias externas.

Por último, el mensaje central de la tira "Constructivismo y Escuela" es llamar a reflexión sobre las prácticas educativas actuales y la necesidad de que escuela no se aleje de las necesidades de sus estudiantes. Conocer y comprender la realidad como praxis, uniendo teoría y práctica, implica comprometer a los docentes a actuar

como agentes de cambio, en la producción de conocimientos, asumiendo una posición crítica y tomando decisiones que enriquezcan, mejoren y actualicen situaciones educativas. Si se tienen en cuenta estos aspectos, es posible deducir que los procesos de cambio e innovación de la enseñanza tienen que dar cuenta de mejoras en los procesos de autoaprendizaje, uso flexible y diseños de entornos que sepan combinar lo individual con lo colaborativo.

El mayor desafío es construir una verdadera comunidad de aprendizaje, donde se pongan en juego las políticas educativas, la creatividad, los conocimientos (compartidos o no), y la disposición para poner en el centro a los estudiantes.

Bibliografía

Blanco Felip, L. A. (1996) *La evaluación educativa, más proceso que producto.* Editions Universitat de Lleida.

Camilloni, A. (1997) "De herencias, deudas y legados: Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Castoriadis, C. (2003) *Teoría, praxis y proyecto*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Coll, C. y otros (1994) *Psicología y Curriculum*. Buenos Aires. Paidós.
(1995) *El constructivismo en el aula.* Barcelona. Biblioteca del aula.

Chadwick, C. (1992) *Tecnología educacional para docentes.* Paidós.

Contreras, D. J. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. España. Akal.

De Zubiría, J. (2006) *Los modelos pedagógicos*. Bogotá. Editorial del Magisterio.
(2010) "Hacia una pedagogía dialogante". En *A refundar la escuela, en México y en Chile.* Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires. Santillana.

Dussel, I, Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) "La Educación de Pasado Mañana: Notas sobre la Marcha". *Análisis Carolina*, ISSN-e 2695-4362, Nº. 41.

Fenstemacher, G. Soltis, J. (1998) *Enfoques de enseñanza.* Buenos Aires. Amorrortu

Gadotti, M. (2010) *Historia de las Ideas Pedagógicas.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. Paidós.

Gvirtz, S., Grinberg, S. M., & Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía.* Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Jackson. P. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu.

Joyce, B. y Weil, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. México. Gesisa.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. España. Paidós.

Morales Artero, J. (2001) "La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria". Disponible en: http://hdl.handle.net/10803/5036

Nassif, R. (1983). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid. Cincel-Kapelusz.

Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Santos Guerra, M. (1996). "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica". *Revista Investigación en la Escuela*, Nº 30, 2001.

Shulman, L. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza*. Madrid. Paidós.

Zabala Vidiella, Antoni (2000) "Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido", en *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona. Graó.

DOS REALES.

REPUBLICA DE ENTRE-RIOS.

SELLO TERCERO PARA LOS AÑOS UNDECIMO Y DUODECIMO DE LA LIBERTAD, MIL OCHOCIENTOS VEINTE, Y MIL OCHOCIENTOS VEINTE Y UNO.

entrado; lo que no pudo tener efecto por las ocurrencias del tiempo: que no há havido otro motivo para no haversele entregado la Casa á D.ª Fran.ca Paula del Valle, quien dueña de dha propiedad. Villa del Paranà 17 de Enero de 1821.—

José Eusebio Hereñú

Documento con la firma de Eusebio Hereñú. Forma parte del expediente donde se reclama el pago del alquiler de la casa donde funcionó la escuela que fundó por orden de Artigas en Paraná (Archivo de la Provincia de Entre Ríos).

EUSEBIO HEREÑÚ Y EL COMBATE FUNDACIONAL DE LA AUTONOMÍA DE ENTRE RÍOS

Rubén I. Bourlot [*]

Eusebio Hereñú es uno, sino el primero, de los caudillos entrerrianos que levantó en la provincia la bandera del artiguismo. Provenía de una familia de raigambre en la región. Su abuelo, el sargento mayor Santiago Hereñú, nacido en Santa Fe, fue la primera autoridad civil nombrada al oriente del Paraná por el cabildo de Santa Fe con el cargo de Alcalde de la Hermandad, el 18 de junio de 1733.

De conducta errática, lo que era bastante habitual entre los caudillos de la época, desde su inicial adhesión a la causa de Artigas, se pasó al bando de los directoriales de Buenos Aires que combatían al Protector, luego al lado de Francisco Ramírez, y tras la muerte del Supremo Entrerriano, se plegó a la revolución de Lucio N. Mansilla para finalmente enfrentarlo.

---

* Nació en Las Achiras (departamento Uruguay) en 1956. Profesor de Historia egresado de la Escuela Normal Mariano Moreno. Ejerció la docencia en el Chaco y Paraná (1986-2015, y en la Diplomatura Superior de Historia de Entre Ríos (2022-2023). Se desempeñó en el Archivo General de Entre Ríos. Investigador, publicó varios libros sobre historia regional y la novela histórica *El secreto y la jaula* (2024).

José Eusebio Hereñú de la Calzada nació en Paraná el 5 de noviembre de 1772, hijo de Santiago Hereñú y Osorio y Paula de la Calzada. Casado con María Mercedes Escobar, tuvo ocho hijos: Juana María, Félix, Remigio, Santiago Silvestre, María Antolina, José María, Eufemia y María Mercedes (Segura, 2003. P. 16).

Vivió en Distrito Montoya del Departamento Victoria y en 1810 colaboró con la empresa Belgrano al Paraguay y lo acompañó en su regreso hasta Buenos Aires (Segura, 2003, p. 15). En 1814 tenemos noticias de su protagonismo como el primero que enarbola la causa del oriental José Artigas y funda en los hechos la provincia de Entre Ríos al separarla de las jurisdicciones de los cabildos de Santa Fe y Buenos Aires tras el combate del Espinillo. "Entonces Hereñú declara a Entre Ríos independiente", escribe el cronista Urbano de Iriondo (1876, p. 29).

A principios de 1814 era jefe de las milicias de Nogoyá –su primo y cuñado Justo Pastor[1] era el comandante militar del lugar– y toma contacto con Artigas que le provee armas y pertrechos para resistir a la inminente invasión ordenada por el Directorio.

EL COMBATE DEL ESPINILLO. En 1814, el Directorio se proponía sacar a Entre Ríos de la influencia de Artigas. Con ese propósito nombra comandante de la Provincia a Hilarión de la Quintana, en tanto ordena a Eduardo Kaunitz, barón de Holmberg, que pasara a Paraná para tomar posesión de la villa lo que hace el 10 de febrero. Avanza desde Paraná a Nogoyá para tomar contacto con Manuel Pinto Carneiro que debía traer refuerzos desde Concepción del Uruguay. Como no fue posible contar con estos auxilios resuelve retornar a Paraná y el 21 arriban a la posta del Espinillo, sobre el arroyo homónimo –a pocos kilómetros al sudeste de Paraná–, donde se detienen a descansar. En tanto, Hereñú el mismo 21 se apo-

1 Justo Pastor Hereñú se casó con María del Carmen Hereñú, hermana de José Eusebio.

dera de la plaza de Paraná y destituye a Francisco Antonio de la Torre. También sustituye a Andrés Pazos por José Gregorio González como alcalde de primer voto del cabildo de la ciudad.

El 22 a la madrugada Hereñú, junto con los orientales Andrés Latorre y Fernando Otorgués que venían de Concepción del Uruguay, lo ataca sorpresivamente derrotándolos. Al respecto escribe Facundo Arce (1978) que

> Eusebio Hereñú, con sus gauchos, enfrentó a la hueste directorial en las barrancas del arroyo Espinillo, a unos 25 kilómetros de Paraná. EI veterano coronel Eduardo Holmberg, Barón de Kaillitz, que luchó contra las aguerridas tropas de Napoleón, no pudo hacer nada contra el arrollador avance de Hereñú, y fue derrotado y tomado prisionero, junto con toda su oficialidad.

Todos fueron tratados con generosidad y, tanto Holmberg como los oficiales prisioneros, no fueron molestados en nada por el tiempo que dependieron de los artiguistas, a pesar de que habían llegado con la pretensión de matar a Artigas y sus secuaces y ahogar en sangre el movimiento de los pueblos. Además habían asesinado al patriota Juan Castares y cometido tropelías en Gualeguay. Algunos de los prisioneros, como Estanislao López, se convirtieron al federalismo (p. 76). Y agrega Arce:

> lo primero que debemos señalar como consecuencia de este combate es que, con este hecho de armas, se inicia la etapa de la independencia provincial de Entre Ríos, que habría de pasar por dura prueba hasta definirse firmemente en 1815 (Arce, 1978, 76).

Días después Artigas informa sobre los sucesos de Entre Ríos:

> (…) D. Hilarión de la Quintana fue destruido por las fuerzas unidas de mi izquierda en el paso del puente del Gualeguaychú, tomándosele las tres piezas de artillería que llevaba con todas sus municiones; y el barón de Holmberg, que pasó en su auxilio el Paraná

> con todas sus fuerzas que había acantonado en Santa Fe, ha sido igualmente batido y destrozado (espinillo?), quitándosele su armamento, artillería, municiones y demás pertrechos de guerra, de modo que ya solo resta el departamento de Yapeyú para llenar el fin preciso de pacificar todo el territorio (Pivel Devoto, 1981, p. 7).

A partir de ese momento la provincia queda incorporada a la naciente Liga de los Pueblos Libres bajo protectorado de José Artigas.

DIVERGENCIAS ACERCA DEL PROBABLE SITIO DEL COMBATE DEL ESPINILLO. Hoy el sitio del combate del Espinillo está señalado con un monolito sobre el arroyo homónimo tributario del Las Conchas, en el distrito Espinillo, departamento Paraná, en las cercanías de La Picada. El lugar fue identificado por Facundo Arce (1978) en base a la tradición y a interpretaciones de los informes del jefe de la expedición directorial Barón de Holmberg. El historiador Segura (1972, p. 344) sostiene lo mismo y lo grafica en un croquis con las marchas de ambos ejércitos. Otros autores, recientemente, abonan esa hipótesis con trabajos de campo (Richardet y Balbi, 2023). No obstante, esta hipótesis puede ser confrontada a partir de la reinterpretación de la documentación existente, como son los informes del propio Holmberg y la cartografía de la época.

LAS DOS POSTAS ESPINILLO. Para determinar los sitios que recorrieron los contendientes y en particular el del combate contamos con el Diario de la marcha de la expedición directorial, el parte elevado al Directorio y las actas de rendición. Esta documentación obra en el Archivo General de la Nación y la tomamos reproducida en el trabajo de Arce y Demonte Vitale (1950).

También contamos con la información acerca de las carreras de postas de la época, un dato fundamental puesto que el combate se desarrolla a partir de una posta que toma el nombre de Espinillo, presumiblemente por el arroyo adyacente. En la documentación de la época figuran las de postas que enlazaban las localida-

des de la provincia (Bosé, 1970) y en la zona que nos ocupa hallamos dos con el mismo nombre. Tres carreras de postas parten desde La Bajada (Paraná) Una hacia Corrientes con las siguientes postas: Sauce Grande, Potrero de Vera, Arroyo María, Antonio Tomás y subsiguientes. La que parte de La Bajada rumbo a Yeruá cuenta con las postas de El Sauce, Espinillo, Quebracho y demás. Finalmente, la que comunica La Bajada con Nogoyá, Gualeguay y Concepción del Uruguay. Esta carrera originalmente llegaba desde la costa del Uruguay hasta Nogoyá y recién en 1810 se aprueba su extensión hasta la actual capital entrerriana. Comprende las postas de la Ensenadita, Cuchilla del Espinillo, Arroyo San Cristóbal y Capilla de Nogoyá (Bose, 1970, 98-99).

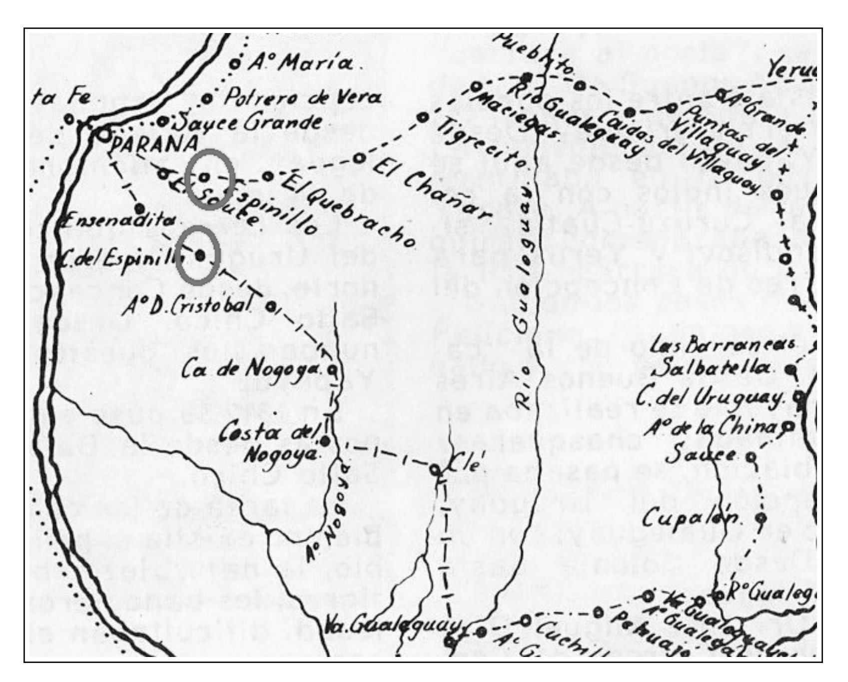


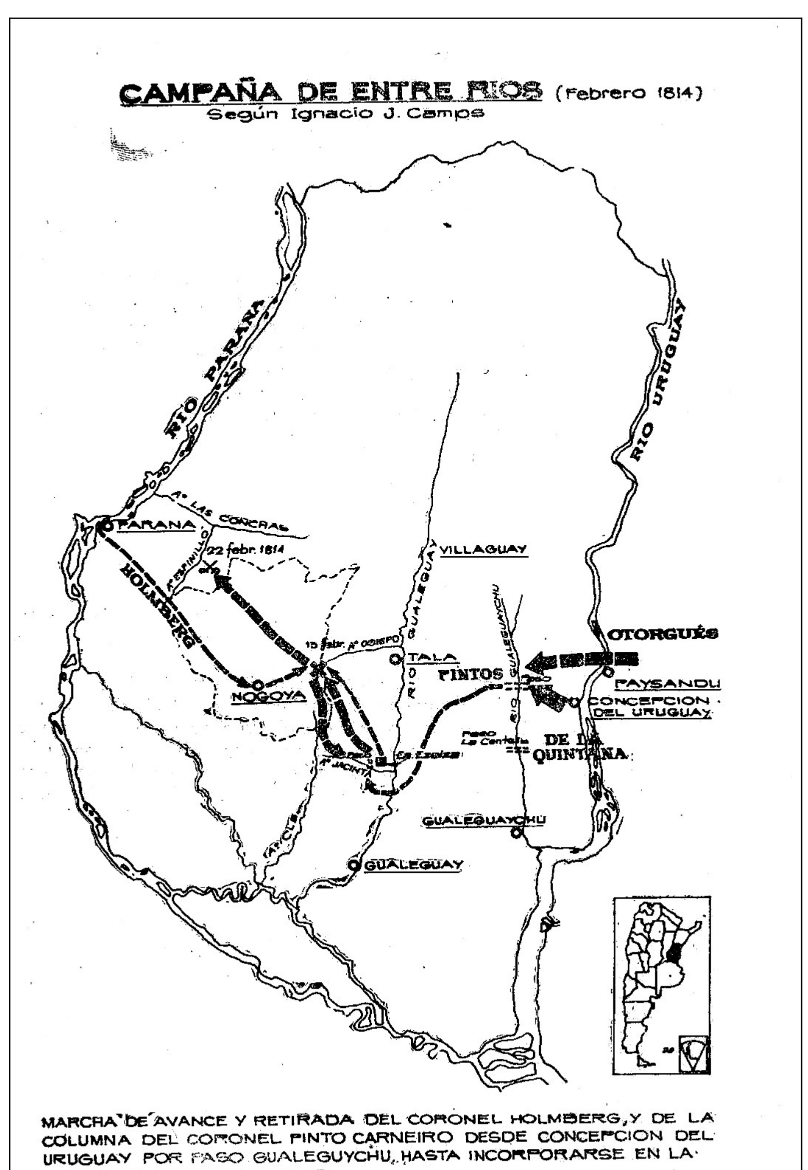
Imagen 1: Carrera de postas según el croquis de Bosé.

Este último es el derrotero que debió seguir Holmberg con sus tropas que el 11 de febrero parte a Nogoyá para encontrarse con Pinto Carneiro y en la posta del Espinillo hacen noche. Al día siguiente "se caminó hasta la posta de Don Cristóbal". Según el Diario de la marcha del coronel Holmberg (1814, citado en Arce, F. y Demonte Vitale, M, 1950) el 13 arriban a Nogoyá. Al día siguiente marchan hasta la Punta del Obispo, un arroyo que nace al norte de Lucas González. En el lugar, ya diezmado por las deserciones y la falta de caballos, continúan hasta el arroyo Clé con el objetivo de llegar hasta el paso del Jacinta. En la noche del 16 acampan en la estancia de Pablo Ezeyza, y en el camino se entera del paso de Otorgués por la zona. Finalmente Pinto Carneiro, tras haber cometido una serie de tropelías en su paso por Gualeguay, no arriba con los auxilios prometidos.

Holmberg decide volver sobre sus pasos pasando por la Punta del Obispo, El Pueblito y finalmente "fuimos a dormir en el Espenillo (sic) a donde fue la acción" (Holmberg, 1814, citado en Arce y Demonte Vitale, 1950, p. 170), escribe en su informe. No hay dudas que se trata de la misma posta en donde había hecho noche el día 11. No surge ningún motivo que justifique un cambio de rumbo para dar un rodeo por terrenos desconocidos, sin sendas marcadas, para llegar a la otra posta de la carrera que une La Bajada con Yeruá.

Segura (1974, p. 295) publica un croquis en su *Historia de Nogoyá* con los movimientos de tropas y desplazamientos, que muestran este improbable cambio de itinerario.

En la página siguiente: Imagen 2. El combate del Espinillo según Segura



MARCHA DE AVANCE Y RETIRADA DEL CORONEL HOLMBERG, Y DE LA COLUMNA DEL CORONEL PINTO CARNEIRO DESDE CONCEPCION DEL URUGUAY POR PASO GUALEGUYCHU, HASTA INCORPORARSE EN LA PUNTA DEL ARROYO OBISPO.

En su parte Holmberg detalla las acciones del combate. Alrededor de las cinco de la mañana las fuerzas de Hereñú los sorprenden. Ante la presencia del enemigo toman posesión con las espaldas cubiertas por el arroyo Espinillo, pero nada pueden hacer y tras tres horas de combates se retiran hostigados por las tropas de Hereñú que los persiguen unas tres leguas, siguiendo el curso del Espinillo en una caminata que se prolonga hasta las 3 de la tarde y llegan "a una estancia sobre el arroyo Espenillo hizo hacer un alto un momento a la tropa a fin de que tomasen agua y descansen (Holmberg, 1814, citado en Arce y Demonte Vitale, 1950, p. 179). En ese sitio se produjo un nuevo "ataque general y decisivo" que terminó con la capitulación del la fuerza. Seguramente esta última acción se acerca más al sitio de la otra posta del Espinillo que citan algunos autores.

Otra cuestión a analizar son las distancias desde La Bajada y el sitio del combate. Hereñú en su capitulación dice que la firma a cinco leguas Paraná, pero luego en el informe que eleva afirma que el combate se desarrolló a ocho leguas. Estas distancias podrían ser imprecisas debido al desconocimiento del terreno pero también a que entre el inicio de las acciones y la firma de la rendición hubo un desplazamiento de tres leguas, aparentemente siguiendo el curso del Espinillo. Pero lo que nos interesa es el dato del primer enfrentamiento, a ocho leguas de La Bajada, que traducido al sistema métrico decimal nos daría unos 40 kilómetros, muy alejados a los 20 que dista el sitio donde actualmente se localiza el hecho, o los 25 que cita Arce (1978).

Según detalla Walter Bosé (1970), entre la posta de La Bajada, a un legua del río, y la de Ensenadita había una legua, y desde esta a la Cuchilla del Espinillo, seis leguas. La suma da las ocho leguas citadas. No se conocen datos precisos acerca del sitio de las postas pero este itinerario seguramente seguía la divisoria de aguas, un trayecto similar a la traza actual de las vías del ferrocarril. En-

tonces es posible que la posta se hallase en la altura de una cuchilla que daría en las nacientes del espinillo, al este de la actual ciudad de Crespo.

IDAS Y VUELTAS DE HEREÑÚ. La actuación del flamante comandante de Paraná estuvo envuelta en los conflictos entre los artiguistas y la intromisión del Directorio que había nombrado teniente gobernador de la vecina Santa Fe a Eustoquio Díaz Vélez e intentaban hacer lo propio en Entre Ríos.

Un informe de Juan Carlos Wrigh fechado en Gualeguay en mayo de 1914 hace mención al nombramiento (dos meses antes) de comandantes militares en varias villas de la provincia, ente otras en la de Paraná, "nombrados por el vecindario según disposición" del doctor José Revuelta que cumplía órdenes directas de Otorgués.

Pocos meses después Hereñú debe enfrentar una situación conflictiva y es separado transitoriamente de su cargo cuando "se sublevó el pueblo aclamando la deposición del Comandante militar Don Eusebio Hereñú, que con algunos individuos trató de sostenerse" según un informe que Eustoquio Díaz Vélez eleva al Director Supremo desde Santa Fe el 12 de junio de 1814 (Pivel Devoto, 1981).

El 22 de mayo fue reemplazado por el teniente Pedro Antonio Paz y luego por el comandante Agustín de Etcheverría.

El citado informe consigna que Hereñú intentó retomar el cargo "con 500 hombres con algunas armas y 3 piezas de artillería reclamando su reposición". Los vecinos de Paraná intentaron negociar a través de José Francisco Rodríguez que ofreció indultos para calmar las aguas pero el pueblo "en masa le contestó que sin la firma de Artigas no gobernaría otro que Agustín de Etcheverría".

Para mediar en esta situación conflictiva Artigas designó a su hermano Manuel Francisco comandante de Entre Ríos y a fines de junio llegó a Paraná para hacerse cargo personalmente de la situación.

EN EL BANDO DE LOS PORTEÑOS. En agosto de 1814, ante la invasión de la provincia por parte de Blas José Pico –nombrado gobernador intendente interino– que había desembarcado en Puerto Landa, Manuel Artigas se desplazó desde Gualeguaychú hacia Mandisoví para rearmarse y organizar la resistencia con la colaboración Eusebio Hereñú reincorporado a las fuerzas artiguistas.

Gregorio Samaniego, que sirve al gobierno centralista del directorio, le advierte a Pico que el pueblo en su mayoría está con Artigas y que tanto el comandante de Paraná como el de Nogoyá, Justo Hereñú están del lado del Protector aunque hay sospechas que Esusebio está pronto a pasarse a las filas porteñas.

El 30 de agosto Díaz Vélez desde Santa Fe le promete a Hereñú, en ese momento comandante militar de Paraná, un indulto a todos quienes reconozcan la autoridad del director de Estado, y le pide que él y su primo Justo, comandante de Nogoyá, que entreguen todo el armamento de guerra existente en las comandancias de Paraná y Nogoyá.

El reconocimiento y obediencia brindado por Hereñú a la autoridad del Directorio le valió su confirmación en el cargo de comandante interino de Paraná y el grado de teniente coronel. Al día siguiente, el gobernador intendente Pico, desde Concepción del Uruguay, restablece a Hereñú también sus derechos como ciudadano.

El 10 de septiembre de 1814, el supremo director Gervasio Antonio de Posadas había creado por decreto la provincia y días

después nombra en carácter de gobernador intendente a Juan José Viamonte, en reemplazo de Pico. Otro golpe de mano para quitar la provincia de la influencia de Artigas. Recordemos que el 25 junio de 1813 la Asamblea General mandó a cumplir con el decreto virreinal que erigía a Paraná en Villa, con cabildo propio, con el evidente propósito de quitarla de la órbita del artiguismo ("Ley elevando a Paraná al rango de villa", 1813).

LA BANDERA FEDERAL. A fines de 1814, el voluble Hereñú retorna a las huestes de la Liga Federal. En 1815, José y Manuel Artigas llegan a Paraná para desplazar al porteño Díaz Vélez del gobierno de Santa Fe. En ese momento Hereñú se encuentra al frente de la comandancia, y al mando de una flotilla de canoas cruza el río a la altura de San Javier, junto a Manuel Artigas y Andrés Latorre. Desde ahí, acompañado por un grupo de indios del lugar, se dirigen a Santa Fe donde llegan el 24 de marzo, para apoyar al Cabildo en el nombramiento de Francisco Antonio Candioti como gobernador. Lo propio hace Artigas que arriba el 13 de abril. Sería en este momento que, según citan fuentes tradicionales, el mismo Hereñú enarbola en Paraná la bandera federal creada por Artigas, izada por primera vez en el cuartel general de Arerunguá (Salto, Uruguay) el 13 de enero de 1815 (Pivel Devoto, 1981).

Testimonia Urbano de Iriondo (1876) en su reconocido apunte de memorias que el 13 de abril de 1815

> Llegó a esta ciudad (Santa Fe) el general D. José Artigas con una escolta de veinticinco hombres (hombre como de cincuenta años, de un aspecto agradable y popular). El 16 mandó a Hereñú para abajo y llegó a San Nicolás, donde permaneció poco tiempo y regresó porque era poca la fuerza que llevaba para resistir la que venía de Buenos Aires, y se retiró al Paraná, quedando en el Rosario el capitán Góngora, de las tropas de Artigas, con sesenta hombres. El General Artigas se retiró a los pocos días, llevando consigo a su

hermano D. Manuel y su tropa, y a los caciques Alaiquín y otros indios que consiguió que lo siguiesen (pp.35-36).

LA ESCUELA DE LA BAJADA. Se tienen noticias de que, por disposición de Artigas, Hereñú destina un local para la fundación de una escuela de primeras letras en Paraná. No abunda la información acerca del funcionamiento de esta institución como tampoco de la existencia de otras escuelas en la provincia, lo que hace suponer coherente la preocupación del Protector por la educación de los niños.

El seis de abril de 1815, estando Artigas en Paraná, ordena al comandante José Eusebio Hereñú fundar una escuela de primeras letras ante la ausencia de instrucción para los niños de la villa.

La información surge de un expediente mediante el cual doña Francisca Paula del Valle (1822), reclama los alquileres adeudado por el Estado de la casa de su propiedad que había funcionado como escuela. Según consta en la documentación, el 5 de julio de 1815, Hereñú dispuso que ese local se destinara al funcionamiento de la institución.

Al año siguiente, en 1916 se tienen noticias de la existencia de una escuela de sistema Lancaster en Concepción del Uruguay, fundada por el sacerdote chileno Solano García, también impulsada por Artigas. El dato lo proporciona Antonino Salvadores (1966, pp. 18-19) a partir de una noticia publicada por el periódico *El Censor de Buenos Aires*.

EL CONGRESO DE ORIENTE. En junio de 1815 se reúne el congreso llamado de Oriente o del Arroyo de la China, convocado por Artigas, donde concurren diputados de todas las provincias de la Liga de los Pueblos Libres. No se conservan testimonios directos de los representantes de Entre Ríos pero Juan José Segura (1974) cita un registro de una partida de defunción de la hija de Justo He-

renú, el ya citado primo de Eusebio y comandante de Nogoyá, que es nombrado como "diputado de esta Villa". Supone Segura que era uno de los representantes entrerrianos en el Congreso de Oriente ya que no había otra posibilidad de ser diputado en esa época.

En tanto a Eusebio lo encontramos en agosto al mando de tropas para auxiliar Estanislao López que resistía la invasión de Juan José Viamonte a Santa Fe. En 1816, Hereñú continuó a cargo de la comandancia de Paraná, mientras que en Concepción del Uruguay el cargo de Comandante era ocupado por Francisco Ramírez, quien se venía perfilando como el futuro caudillo provincial.

Referencias bibliográficas

Arce, F. (Dir.). (1978). *Enciclopedia de Entre Ríos* (Tomo II). Arozena Editores.

Arce, F. y Demonte Vitale, M. (1950). *Artigas heraldo del federalismo.* Nueva Impresora. (Este trabajo es producto de la cátedra Artigas que existió en el Profesorado de Historia de la Escuela Normal de Paraná, dirigida por José Luis Busaniche).

Bosé, W. B. L. (1970). "Las postas en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes y Misiones: 1772-1820". *Trabajos y Comunicaciones,* 20, 87-130. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Del Valle, Francisca Paula (1822). Archivo General de Entre Ríos, Fondo Gobierno, Serie VIII: tierras, propiedades del estado y colonización 1778 – 1897.

Iriondo, U. (1876). *Apuntes para la historia de la provincia de Santa Fe* (2 Ed.). Imp. "El Eco del Pueblo".

Pérez Colman, C.B. (1946). *Paraná 1810-1860.* El Autor.

Pivel Devoto, J. E. (Dir.). (1981). *Archivo Artigas (T. XIX, Liga de los Pueblos Libres, 1914 – 1815).*

Richardet, A.J. y y Balbi, G. M. (2023). *Artigas y Entre Ríos: la parábola de Artigas*. IPCMER.

Salvadores, A. (1966). *Historia de la Instrucción Pública de Entre Ríos.* Museo Histórico de Entre Ríos Martiniano Leguizamón.

Segura, J. J. A. (1974) *Historia de Nogoyá (Tomo I: 1782-1821)*. Editorial de la Mesopotamia.

(2003). "La familia Hereñú" en *Revista del Centro de Genealogía de Entre Ríos*, Nº 1.

Vásquez, A. S. (1937). *Caudillos entrerrianos: Ramírez* (2 Ed.). Predassi.

Ley elevando a Paraná al rango de villa. Asamblea General, sesión del 25 de junio de 1813 (17 de julio de 1813). *El Redactor de la Asamblea*. Nº 12.



Eusebio Hereñú en una tira didáctica sobre la batalla del Espinillo, como parte de un proyecto de historia en historietas, premiado por el Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay. (Guión de Federico de los Santos, dibujos de Maco, María Concepción Algorta).



Portada de la publicación del Centro de Estudiantes de la Escuela Normal, noviembre de 1955.

EL GOLPE DE 1955, EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LA RESTITUCIÓN DE LOS CURSOS DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA NORMAL

Jorge Villanova[*]

En septiembre de 1955 se produjo el tercer golpe de Estado desde la instauración de la ley Sáenz Peña. El general Juan Domingo Perón gobernaba desde 1946. Había sido reelecto en 1955 gracias a la reforma constitucional de 1949.

La situación del gobierno no era la mejor en ese 1955. El país, la sociedad, se encontraba dividida en dos sectores antagónicos. La oposición comenzaba a nuclearse bajo el ala de un aliado inesperado dos años antes, la Iglesia Católica, que de aliada al gobierno pasaba a ser su máxima expresión antagonista.

En Concepción del Uruguay, los partidos opositores sumaban algunos sectores gremiales minoritarios o desplazados, y a la mayoría de los estudiantes de la Escuela Normal y del Colegio del Uruguay. En este último existía una agrupación denominada

* Nació en 1970 en Concepción del Uruguay. Profesor de Historia graduado en el IES Victoria Ocampo. Autor de artículos y libros de historia regional, entre ellos *Fernández y Brizuela, socialistas y artiguistas, Una de rockeros, lado A* y *Francisco Ramírez, el Supremo, ¿Héroe o traidor?* (coautor).

Junta Estudiantil Antirrosista que llevaba adelante actos reivindicativos de la obra del general Urquiza. El centenario del Colegio del Uruguay fue conflictivo ya que hubo dos comisiones de festejos, una oficialista y otra claramente opositora al gobierno nacional y al rectorado de la Institución. El surgimiento de esta Junta Estudiantil se lee en ese contexto de enfrentamiento de los años 50.

Más allá de esta singularidad, en Concepción del Uruguay existía un estudiantado al cual se trasladaban las diferencias de la vida política cotidiana, es decir un sector nucleado en la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) que representaba al oficialismo y frente a ella se manifestaba un sector opositor al gobierno peronista. La misma virulencia que sostenían los partidos políticos entre sí se reflejaba en el ámbito estudiantil.

Una vez producido el golpe septembrino la ecuación se invirtió. Los militares sumaron a su gobierno a los partidos hasta entonces opositores –socialista, radical, demócrata– mientras al peronismo se lo relegaba y perseguía.

Las informaciones comenzaron a llegar desde la costa del Paraná. Los estudiantes de Derecho comparaban las jornadas del 21 y 22 de septiembre con lo sucedido el 3 de febrero de 1852, es decir que ponían a la misma altura a los gobiernos de Juan Manuel de Rosas y de Juan Domingo Perón, y desplazaban al peronismo de los claustros.

> El estudiantado de la patria podrá celebrar hoy por primera vez desde hace más de diez años su día del estudiante en libertad pues la dictadura peronista ha terminado. (…) Los estudiantes volverán a tener escuela de la patria y no peronista. Ya no se enseñará más la justicia social del sometimiento y de la fuerza, sino de la Justicia Social de Esteban Echeverría, de Alfredo L. Palacios (…) Se formarán nuevos centros de estudiantes democráticos y reformistas, con autonomía y sin dirigismos oficiales o políticos. La enseñanza volverá a ser laica, no porque el Régimen se haya "peleado" con la

Iglesia, sino porque es la más adecuada, acaso la única acorde con la educación que debe impartirse en un país culto, libre y civilizado". (*La Calle,* 23 de septiembre de 1955)

En la proclama hacían votos para que la revolución no se transformara en un nuevo 6 de Septiembre o un 4 de Junio, y culminaban lamentando con pesar la muerte del ex condiscípulo Carlos Alberto Cejas, fallecido en una acción armada de la Escuela Naval, dando su existencia "por la vida y la libertad".

Por su parte en Concepción del Uruguay, los estudiantes secundarios, por medio de una asamblea con representantes de todos los cursos, reunidos en el salón de actos del Colegio del Uruguay, constituyeron la Junta de Estudiantes Libres con el objetivo "de encauzar por vías de la libre determinación del alumnado, el movimiento estudiantil." Por supuesto que hubo prolongadas deliberaciones donde no faltó la situación planteada por la renuncia del rector interino, doctor Rodolfo L. Scelzi. Jorge Díaz Vélez fue elegido como presidente de la Junta, N. Wade vicepresidente, Héctor Sauret (h) secretario, Graciela Marcó tesorera, José M. Vázquez, Sergio Barrera, Juan M. Lacava, Teresita Rivera y N. Trachta como vocales.

A mediados de octubre la Junta resolvió declarar una huelga pidiendo por la reposición de los profesores cesanteados por el gobierno recientemente depuesto, ellos eran Fabián López Meyer, Abel López Salvatierra y Ernesto A. Maxit. También solicitaban la separación de sus cargos de ciertos profesores cuya nómina remitieron al ministro de Educación: "El Movimiento Revolucionario trae aparejada una profunda transformación ideológica que ha repercutido hondamente en el pensamiento vivo y puro de nuestro país", sostenían (*La Calle,* 12 de octubre de 1955). Solicitaban, además, el nombramiento de un nuevo rector y el reordenamiento del cuerpo docente, "en esencia con el espíritu de libertad que impera en el país, la remoción de todos aquellos que

han desvirtuado la finalidad especifica de la cátedra, complicándola con tendencias políticas". Consideraban caduca la autoridad de la vice rectora Josefa García Becerra –quien también así lo entendía, pero se mantendría en el cargo hasta la llegada del nuevo superior– y los nombramientos que provenían del gobierno anterior. Apenas asumió el nuevo rector provisorio, Enrique Codina, mantuvo reuniones con el personal, el cuerpo docente y los estudiantes, quienes levantaron la huelga inmediatamente. A Codina lo sucedió en el cargo el Dr. Ernesto A. Maxit.

Héctor Sauret, estudiante del Colegio Nacional, entrevistado para estas páginas, analiza los movimientos académicos y políticos de entonces, que se producían en las instituciones educativas de la ciudad acorde a los cambios que ocurrían a nivel nacional.

> Lo que pasaba en ese ciclo de 1955 a 1957 es que tanto en la Escuela Normal como en el Colegio Nacional aparte de situaciones de renovación de su claustro de profesores y de designación de nuevas autoridades en el Colegio, deseaban por otros cambios. Yo integré un movimiento estudiantil que reclamó la consagración de un nuevo rector en la persona del rector Maxit y del profesor Macchi como vice. Esas dos figuras fueron importantes para el estado de opinión estudiantil que yo integré, tanto por la figura de Maxit tan arraigada en el mundo de La Fraternidad, en el mundo de los internos con una visión de una restauración del mundo constitucional, y el profesor Macchi que era director del Palacio San José, un profundo conocedor del ciclo de Urquiza, que se desempeñaba tanto con profesor del Colegio, como de la Escuela Normal, implicaron también otras reivindicaciones. Los movimientos estudiantiles tenían reivindicaciones gremiales, académicas, pero había un tema muy importante que era la movilidad, los colegios iban teniendo matriculas crecientes, sus poblaciones implicaban turnos matutinos, vespertinos y nocturnos. Ese proceso de masificación iba a ser muy intenso, los reclamos estudiantiles iban en esa línea, naturalmente eso reclamaba que en

> cualquier visión de la Argentina pos peronista, esa visión tenía que tener más educación, más tecnología y más desarrollo de las profesiones.

Los estudiantes del Litoral se reunieron en Paraná, los uruguayenses no pudieron asistir por falta de tiempo, pero enviaron su nota de felicitación por la concreción del encuentro y su adhesión a los principios de la Reforma Universitaria "que gracias a la lucha de los secundarios puede ser rectora también de este amanecer en los colegios de la República". (*La Calle,* 21 de diciembre de 1955) Clima de época, contagioso, movilizador para todo un sector que se encontraba ante una situación inédita, luego de diez años de peronismo.

Los secundarios de la Escuela Normal, para nada ajenos y a la vez en estrecha relación con sus pares del Colegio del Uruguay, también creaban su organismo representativo, el Centro de Estudiantes de la Escuela Normal (CEEN). Hubo asambleas en todas las divisiones, se eligieron delegados y se conformó el Centro eligiendo como presidente a Eduardo Dañhel, vicepresidenta Gloria Goldman, secretario Lindor Martin, prosecretario Carlos Antonini, tesorera Martha Eyhartz, protesorera Elvira Marcó y como vocales fueron elegidos Juan Carlos Nóbile, Catalina Yáñez, O. Morrogh Bernard, Margarita Colombo y Graciela Daroca. En su primer comunicado sostenía que "este centro descarta ideologías políticas religiosas y sociales" (*La Calle* 10 de octubre de 1955) y que su único fin era la unión del estudiantado y la defensa de sus intereses.

Dos días después los alumnos de la Escuela Normal "como consecuencia del malestar existente con algunos profesores", se declararon en huelga, negándose a entrar a las aulas donde estaban esos profesores. Los estudiantes salieron del establecimiento y

recorrieron varias calles de la ciudad, llegando hasta la plaza San Martín al pie del monumento al héroe. Solicitaban, básicamente, la intervención de la Escuela y la separación de los profesores "a los que acusan de haber utilizado la cátedra en forma desembozada para hacer política implantando un régimen de favor para quienes compartían ideas y persecución para los demás" (*La Calle* 12 de octubre de 1955)

Así sucedió. Días después era designado nuevo rector, el doctor Dante Devoto. La Federación de Estudiantes Libres de la Escuela Normal levantó la huelga. Los estudiantes aclararon que ellos se consideraban legítimos representantes, ya que ante cuestionamientos de una agrupación identificada con el nombre de "Muchachos Peronistas", fueron consagrados al derrotarla en elecciones democráticas.

En noviembre publicaron el primer número de una revista denominada *Heroico Renacer*. "Una juventud sin espíritu de rebeldía es servidumbre precoz", el clásico apotegma de José Ingenieros se leía en la tapa. Pero la revista además mostraba desde el inicio la identificación con el poeta Delio Panizza: "Nunca me detuvieron los fracasos/ ni las derrotas desalentadoras/ porque en mi corazón hay luz de auroras / y no cármenes pálidas de ocaso", e instaba a los estudiantes a tomar esos versos como consigna.

Además de citas a José Ingenieros, Germán Arciniegas, poesías de Delio Panizza, se difundían textos de los propios estudiantes. En su editorial felicitan por su actuación a los estudiantes del Colegio y detallan los acontecimientos estudiantiles que vimos anteriormente: la huelga declarada hasta la designación del nuevo rector y el desplazamiento de los profesores identificados con el peronismo. Decían los estudiantes:

> Habiendo sido desprendida la mordaza impuesta por la tiranía, la casi totalidad de los alumnos de esta Escuela eligió un Junta, que

> en representación de ellos, trabajará con el ideal de limpiar los claustros de nuestra querida Casa, anulando de ella la ponzoña que con la mayor libertad se inyectaba; desterrar a los que con sádicos designios vendían al mal, las almas ávidas de aprender, ingenuas de la villanía en que se verían envueltas, almas que conquistaban con una sonrisa fría de sepulcro, con una sonrisa a la que se quería dar calor de amistad, y en la que solo se veía perfilar al ser corrompido por los gusanos de la avaricia y la egolatría; defender sus derechos que por mucho tiempo estaban reducidos a un viaje de 'premio' y afiliarse a la UES.

En este tono editorial –en medio de avisos comerciales de casas casi todas desaparecidas– se desarrollan distintas colaboraciones de los alumnos de la Normal, una reivindicación a Francisco Ramírez, un agradecimiento a la provincia de Córdoba por ser cuna del movimiento que entronizaría a Lonardi y a Rojas. No faltan las comparaciones del peronismo con los regímenes totalitarios europeos y los ataques a sus seguidores a quienes denominan "infelices e imbéciles secuaces".

Pero más allá del constante aplauso a la Revolución Libertadora que recorre la publicación, tal vez el dato más interesante es una carta abierta al rector solicitando su intervención ante las autoridades nacionales, con el objetivo de recuperar los antiguos cursos de profesorado, instaurados entre 1912 y octubre de 1930 cuando por razones de economía fueron eliminados. Un reclamo legítimo y constante desde su anulación 25 años atrás y que presagiaban un reclamo que se iría intensificando hasta lograr su restitución en 1960.

Manuel Macchi reconoce que fue esa agitación estudiantil la que posibilitó el retorno de los cursos del profesorado. En mayo de 1956 el Centro de Estudiantes le acercó al presidente de facto Aramburu un petitorio con esa solicitud. Meses después, en una asamblea estudiantil, a la que asiste el ministro Isidoro Neyra –ex alumno y ex presidente del Centro de Estudiantes– se conforma

una comisión que gestionaría ante el ministerio nacional. Además de Neyra, se suman los alumnos Carlos Cufré y Celomar Argachá. La comisión realiza "un golpe efectista" solicitando que particulares de todo el país envíen telegramas al ministerio solicitando la restitución. Las acciones serán múltiples e incluyen entrevistas con el ministro de Educación, Luis Mac Kay, en 1959. La directora Esilda Tavella "dirige y estimula a los jóvenes y especialmente encauza sus inquietudes y entusiasmos" (Macchi, p. 193).

El reclamo por los cursos de profesorado continuó y se expresó luego en los sucesos uruguayenses de "la Laica y la Libre", con destacado protagonismo, entre otros, de Horacio Poggio (presidente del CEEN y años después, una de las víctimas uruguayenses del terrorismo de Estado). El 3 de febrero de 1960 se firmó el decreto de restitución del profesorado. Historia rica y aún inexplorada, que contaremos en otra ocasión.

En la página siguiente, la nota cursada por el Centro de Estudiantes de la Escuela Normal, pidiendo la restitución de los cursos del profesorado (Heroico Renacer, noviembre de 1955).

Bibliografía

Diario *La Calle* (1955)

Revista *Heroico Renacer*

Macchi, M. (1974) *Normalismo argentino*, Santa Fe, Ed. Castellvi.

C. del Uruguay, 31 de Octubre de 1955.

Al Sr. Interventor de la Escuela N. de Maestros, Dr. Dante Devoto

La Comisión Directiva del C. E. E. N., haciendo eco al deseo de alumnos de Establecimientos de esta Ciudad y de ex - alumnos, se dirige a Ud. y por su intermedio a las autoridades nacionales, solicitando se estudien las posibilidades de que nuestra Escuela cuente con un curso de profesorado tal como el que se cursaba hace algunos años.

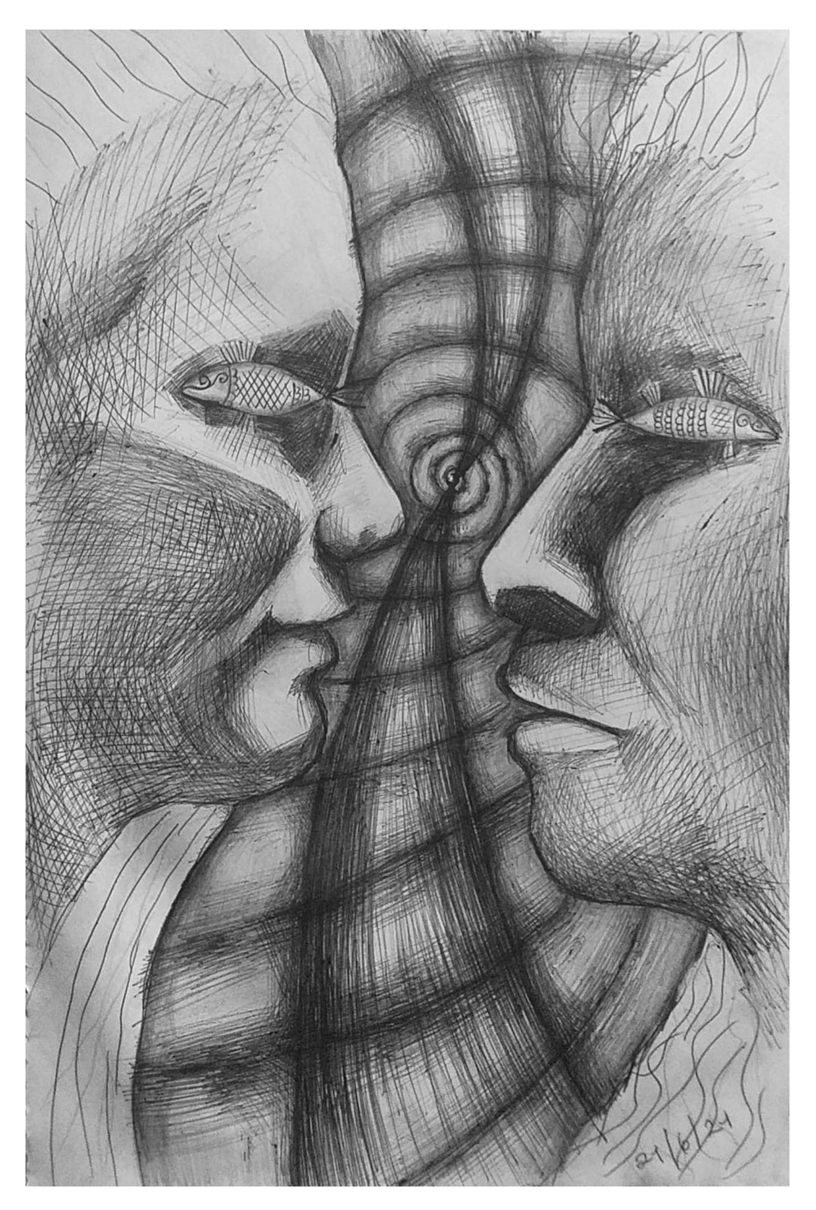
Este curso, que comenzó el 1o. de Agosto de 1912 y que fué suprimido por decreto del 17 de Octubre de 1930, por razones de economía, devolvería a nuestra Escuela la jerarquía que le corresponde.

Es innecesario destacar las ventajas que reportaría a nuestra Ciudad un curso de esa naturaleza; ademàs, muchas personas imposibilitadas por su situación económica, y de notoria capacidad intelectual, podrían cristalizar sus anhelos.

Esperando tenga los mismos deseos, y dé curso a esta nota, le saludan atte.

LINDOR MARTÍN
Secretario

EDUARDO DAÑHEL
Presidente



"Descubriendo aperturas" .
Birome, grafito y papel. Obra de Ricardo Villalba (2021)

INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA URUGUAYENSE

Josefina Estremero[*]

INTRODUCCIÓN. Para comprender la problemática presentada primeramente es importante definirla. Ortiz, Pérez y Jimenez (2007) señalan que los Trastornos del Espectro Autista (TEA) se caracterizan porque aquellos que los padecen presentan una serie de alteraciones en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo desde los primeros años de su infancia y a lo largo de toda su vida (Frith, 2004). Estas dimensiones típicamente afectadas constituyen la denominada tríada de alteraciones básicas del autismo, aunque el grado y manera de la afectación puede variar mucho de unos sujetos a otros, dependiendo de variables como la capacidad intelectual o la edad.

La afectación de la dimensión social del desarrollo en el caso del TEA puede variar desde un aislamiento social extremo

* Nació en 2002 en Concepción del Uruguy. Estudiante del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación en el ISFD de la Escuela Normal Mariano Moreno, cursando el cuarto año. Este texto es un trabajo de investigación de la Práctica Profesional Docente IV: Cotidianeidad en las aulas: experiencias de formación.

hasta un limitado interés por los demás y una actitud pasiva ante las interacciones sociales, pasando por el despliegue de conductas socialmente muy intrusivas, carentes de sutileza social y muy poco empáticas (Rivière, 2001).

En el área de la comunicación y el lenguaje aparecen dificultades para la comunicación verbal y no verbal. De nuevo la variabilidad es muy amplia. De ahí que pueda haber personas que no desarrollen ningún tipo de lenguaje frente a otras que sí lo hagan, pero teniendo todas ellas el denominador común de no poder desarrollar conversaciones de manera recíproca y flexible. Suelen abundar las ecolalias, un tono o ritmo atípico del habla, la expresión inadecuada de los estados emocionales y problemas para la comunicación no verbal. La afectación de la comunicación y el lenguaje se da tanto a nivel expresivo como comprensivo.

En lo que se refiere a la comprensión, pueden aparecer desde una sordera central hasta problemas para comprender los dobles sentidos, el sentido figurado y las claves contextuales. En el desarrollo cognitivo las dificultades afectan sobre todo al área de la imaginación y a la capacidad de simbolización. La mayoría no presenta juego simbólico y sí patrones de juego muy repetitivos. Su capacidad para comprender intenciones y emociones en otras personas está seriamente limitada. Con frecuencia requieren ambientes altamente estructurados y predecibles, encontrando muchas dificultades para realizar transiciones entre actividades diferentes y enfrentarse a cambios inesperados. Ello se acompaña de unos intereses o preocupaciones muy específicos y obsesivos.

En algunos casos pueden aparecer alteraciones sensoriales que hacen que su percepción del mundo que les rodea sea muy peculiar, con una especial sensibilidad a los estímulos táctiles, auditivos y visuales. En los sujetos con mayor afectación cognitiva

suelen aparecer movimientos repetitivos o estereotipias. En otros casos pueden aparecer algunas capacidades con rendimiento extraordinario; son los denominados islotes de capacidad (Kanner, 1943), que, aunque no tienen una aplicación funcional en la vida cotidiana de estas personas, al menos pueden servir de base para la intervención.[1]

El espectro autista es una condición neurológica poco comprendida y diversa que abarca un conjunto amplio de características que afectan la comunicación, la interacción social y el comportamiento de quienes lo experimentan. El término “espectro” contempla la variedad de formas en que el autismo se manifiesta en las personas. Esta diversidad puede ser tanto un desafío como una riqueza, ya que cada individuo en el espectro autista tiene sus propias fortalezas, desafíos y peculiaridades. Esta condición fue definida por primera vez por el psiquiatra austriaco Leo Kanner, que en 1943 la separó de otras situaciones de salud mental como la esquizofrenia, él lo describe como “falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional”.

El autismo se manifiesta de diversas maneras en cada individuo, pero algunos rasgos comunes incluyen dificultades en la comunicación verbal y no verbal, patrones repetitivos de comportamiento, intereses restrictivos y dificultades en la interacción social. Estas características pueden manifestarse de manera diferente en cada persona y pueden cambiar con el tiempo, lo que hace que el espectro autista sea altamente variable y complejo. Es importante destacar que el autismo es una condición neurobiológica que se origina en el desarrollo del cerebro y que afecta a personas de todas los géneros y orígenes étnicos. Aunque la causa exacta del autismo aún no se comprende completamente, la

---

1 “La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista” (2007)

evidencia sugiere que hay factores genéticos y ambientales que contribuyen a su aparición. Teniendo en cuenta esto, se debe analizar que durante un largo periodo de la Nación Argentina hubo una escasa conciencia y comprensión sobre el autismo, ya que era menos reconocido como una condición y se lo entendía principalmente a través de estereotipos y percepciones limitadas, todo esto generaba situaciones de segregación puesto que muchas personas en el espectro autista eran canalizadas hacia escuelas especiales o instituciones separadas, donde se les ofrecía educación segregada. Este enfoque no sólo contribuía a la exclusión social, sino que también limitaba las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes autistas. Todo esto se daba al tener un enfoque médico-patológico de la condición, que lo veía como un trastorno a ser tratado o corregido en lugar de una forma de neurodiversidad a ser comprendida y aceptada.

Las intervenciones educativas se centraban en suprimir los comportamientos atípicos en lugar de promover el desarrollo integral de la persona. Esta actitud educativa surgía al no tener apoyo, teniendo en cuenta que las escuelas y los profesionales de la educación a menudo carecían de los recursos y la capacitación necesarios para apoyar adecuadamente a los estudiantes autistas. La falta de comprensión sobre las necesidades específicas de estos estudiantes a menudo resultaba en una atención insuficiente o inadecuada en el entorno educativo. Teniendo en cuenta esta falta de información y segregación, las personas en el espectro autista enfrentaban estigmatización y discriminación en la educación y en la sociedad en general.

La ausencia de aceptación llevaba a la exclusión social y a la negación de oportunidades educativas y laborales para las personas autistas, por lo que es válido preguntarse en la actualidad, la escuela secundaria de la provincia de Entre Ríos, en específico de la ciudad

de Concepción del Uruguay, ¿incluye a los estudiantes del espectro autista en el sistema educativo?

MARCO TEÓRICO

> Entender que la discapacidad es una construcción social significa correr el eje del problema de la persona y ubicarlo en la sociedad organizada y pensada por y para personas sin discapacidad. La discapacidad no se puede definir por la condición médica de una persona o un grupo de personas, sino que existe en tanto construcción interpretativa inscrita en una cultura en la cual existe un particular modo de definir lo "normal". (REDI, 2011)[2]

Respecto a normas que encuadren esta situación, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas en su artículo 24 dispone:

> Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminacion y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida" señalando que "las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan" (inciso b) y que "Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten la máxima el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (inciso e).[3]

En Argentina, la inclusión educativa de personas en el espectro autista ha sido abordada a través de varias resoluciones y políticas

2 Resolución N° 3750 promulgada en noviembre del año 2021 por el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

3 Ídem, pág 8.

gubernamentales. En 2006 fue promulgada la ley Nacional de Educación, que es el pilar fundamental para la educación argentina actual. En sus páginas se reconoce la educación como un Derecho Humano, inamovible e irrevocable, en su artículo 11, inciso a dispone: "Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales" y en su inciso "e" dice que es responsabilidad del sistema educativo "garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad". También promueve la educación inclusiva, fomentando el trabajo específico para y con personas pertenecientes a distintas comunidades y también con distintas discapacidades aunque no lo nombra *per se* pero señala la inclusión en la educación, marcando la importancia de la inclusión de estos aspectos en la formación docente como también de la educación como proceso integral, que debe tomar en cuenta todo y a todos.

En este mismo año se promulgó la Ley 26.150 titulada "Programa Nacional de Educación Sexual Integral", que, entre otras cosas sirve de base para la educación inclusiva, integral y respetuosa. La ley, en su artículo 3° inciso e dice que este programa tiene como objetivo "procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres", haciendo simplemente esta distinción y no respecto a las distintas capacidades, ya que surge ante la necesidad de abordar la sexualidad humana, no desde un punto de vista meramente reproductivo, sino también considerando otros aspectos. Aún así reconoce la diversidad de identidades, orientaciones sexuales y expresiones de género, permitiendo el acceso a esta de todas las personas, incluyendo a todos los estudiantes.

En 2008 también fue promulgada la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad Ley Nacional N°

26.378, en su preámbulo, incisos "e" al y, habla de la inclusión de las discapacidades y la importancia de la no discriminación, y como principios generales, un su artículo 3° señala

> El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

En 2016 se promulgó la Resolución 311 del Ministerio de Educación de Argentina en su 77° Asamblea del Consejo Federal de Educación, la cual enmarca la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo argentino, remarcando en su primer artículo que "el Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades", incluyendo también a las instituciones de gestión privada dentro de esta obligatoriedad. Con este lineamiento se busca garantizar la educación efectiva, en educación orientada, técnica o especial de todas las personas, independientemente de sus características individuales, reconociendo, aún así sus necesidades y capacidades, promoviendo las adaptaciones pedagógicas y los recursos para que esto se logre. Para todo esto, la resolución hace hincapié en la formación docente en temas de inclusión y atención a la diversidad, para esto también se insta a las instituciones educativas a capacitar a sus docentes en función respecto a estos temas, con el fin de poder adaptar las prácticas pedagógicas,

permitiendo también la participación del entorno de las personas con discapacidad, como la familia y los profesionales que tratan con ellos, con el fin de una inclusión activa y participativa, también con la idea de la inserción a la sociedad.

En la provincia de Entre Ríos se puede pensar, primeramente, en la Ley de Educación Provincial N°9890 sancionada en 2007, que en relación a la inclusión señala en su artículo 4° que el Estado Provincial es el responsable de garantizar el ingreso, permanencia, reingreso y egreso a la educación obligatoria de todos los habitantes de la provincia, sin discriminación y trabajando en equipo con los distintos municipios, esto incluye a los estudiantes del espectro, e incluso en su artículo 5° que la provincia será (y es) la encargada de instrumentar, entre otras cosas, la educación inclusiva, como dice el artículo 13° inciso "ñ" , El Estado Provincial es el encargado de "brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración", sin nombrar otros artículos e incisos de esta ley. No habla específicamente de las personas del espectro autista, pero estos artículos engloban a todas las personas, por lo que se ven incluidos en estos.

En 2008 también se sancionó la ley provincial 9891 donde se definen variados términos sobre inclusión dentro de la Provincia, y señala, en su artículo 4° que

> el Estado Provincial, mediante programas específicos brindará a las personas con discapacidad ante la necesidad debidamente fundamentada y certificada por autoridad competente, las siguientes prestaciones asistenciales (...) Escolarización en condiciones adecuadas según la discapacidad(...) Asistencia técnica y asesoramiento sobre la temática.

También en su artículo 11° remarca que

> El Consejo General de Educación en coordinación con el Instituto Provincial de Discapacidad, garantizará el acceso oportuno, permanencia y egreso de la educación a las personas con discapacidad, desde la educación inicial hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública de gestión estatal como la pública de gestión privada en todas las modalidades del Sistema Educativo, con el fin de desarrollar plenamente el potencial humano.

En la Provincia se encuentra vigente la resolución 3750/21 del Consejo General de Educación, que vela por las trayectorias educativas de las personas con discapacidad en el territorio, y señala que

> la trayectoria educativa integral de cada estudiante requiere de la atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas en los distintos momentos de la vida estudiantil; de la transformación de las posibles barreras; del desarrollo de dispositivos de apoyo y acompañamiento para la participación, en corresponsabilidad entre niveles y modalidades. Esto significa sostener un trabajo colaborativo entre todos los actores involucrados, en pos de alcanzar una educación inclusiva (pág. 10).

También remarca que el sistema educativo presenta barreras

> que impiden o limitan la participación plena y efectiva de la persona con discapacidad en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas… Se pueden visualizar estas barreras como obstáculos en el aprendizaje y participación de estudiantes en la escuela, entre otros ejemplos en la ausencia de condiciones institucionales, comunicacionales, herramientas comunicativas, el no reconocimiento de otras comunidades lingüísticas, que perpetúan prácticas de segregación (págs. 11,12).

La perspectiva actual focaliza la inclusión a través de "la modificación, reducción y eliminación de las barreras que limitan el

aprendizaje y la participación plena de todos y todas". En este sentido la inclusión es entendida como un proceso que reconoce no sólo "la obligación de eliminar las barreras que restringen o impiden la participación", sino también "la necesidad de modificar la cultura, la política y la práctica de las escuelas para tener en cuenta las necesidades de todos los y las estudiantes" (pág. 12).

Es posible pensar, entonces, que la educación inclusiva está orientada "a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes". También nos interpela a construir una escuela donde

> las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

María Angélica Lus (1995) añade que

> durante los últimos años, la Educación Especial estuvo dedicada al objetivo de integrar, mediante distintas estrategias, a los alumnos con necesidades educativas especiales en el curso de la educación regular. El objetivo actual es más ambicioso y consiste en proponerse lograr junto con la educación común las transformaciones necesarias para que la escuela esté cada vez más dispuesta a aceptar la diversidad. El núcleo de este proceso está constituido por las acciones que convierten la antigua aspiración por la homogeneidad, en la aceptación de la realidad heterogénea.

Rosa Blanco, en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del *Índice de Inclusión de la Unesco,*

explica que América Latina siempre tuvo un sesgo exclusivo y fragmentado. A pesar de los intentos gubernamentales por dar acceso a las instituciones educativas a las personas con discapacidad, esto no es suficiente para una verdadera inclusión. sino que debe ser un cambio estructural, cultural y social con el fin de que todas las personas puedan acceder sin distinciones:

> Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Pág. 6).

METODOLOGÍA. Para este estudio primeramente se tomó contacto con miembros de la Asociación "Hablemos de Autismo" solicitando la comunicación voluntaria de personas del Espectro Autista que asistieran al Nivel Secundario, como también con sus tutores, para realizarles preguntas relacionadas a su percepción del ambiente escolar, la aceptación del sistema para con ellos y sus experiencias. Las personas que se pusieron en contacto fueron cuatro tutores de adolescentes de edades entre 14 a 17 años que han podido transitar sus estudios en instituciones de educación secundaria de modalidad técnica y orientada, en instituciones de gestión pública y privada, y también en un proceso de integración social, con los que me pude reunir en las dos primeras semanas de junio de 2024. A estas personas se les presentaron preguntas abiertas con el fin de que pudieran explayarse y comentar sus vivencias.

Por otro lado, al estar ante un momento adverso respecto a los permisos con las escuelas vinculadas, se presentó la idea de hacer entrevistas informales a asesores pedagógicos de tres instituciones de educación secundaria, tanto de gestión pública como

privada, y también haciendo distinción entre escuela orientada y técnica. Por último se realizó un encuentro con una integrante de uno de los dos integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE) del departamento Uruguay, la Lic. Lorena Schumacher, donde se pudo trabajar respecto a lo comprendido por la resolución vigente, dando un marco contextual y normativo mayor.

RESULTADOS. En las entrevistas a los estudiantes de nivel secundario y sus tutores se pudo observar lo siguiente: en primer lugar, dos de estos cuatro adolescentes asisten actualmente a una institución Pública de Gestión Privada en horario completo, de 13:15 a 18:20. Otro de ellos asiste a una institución de Gestión Pública en el mismo horario y el último concurre a un centro de día de educación integral, y también, en horarios reducido a una institución secundaria estatal realizando actividades específicas. Tres de estos cuatro adolescentes no tienen ni tuvieron un Proyecto Pedagógico Individual (PPI), por lo que no poseen adaptaciones curriculares. Uno de los estudiantes transitó su primer año de educación secundaria en una escuela de modalidad técnica, y planteaba que, en esta institución encontró dificultades respecto al dibujo técnico y las materias relacionadas con la formación técnico profesional. Dos de estos cuatro estudiantes han transitado episodios de *bullying*, ya sea por su diagnóstico, como por otras situaciones personales, aún así, actualmente todos se sienten cómodos en el nivel, en donde, ante una sobreestimulación sensorial se les ofrece oportunidades de remediarlo, por ejemplo, saliendo del aula. En la escuela de gestión privada una tutora ha destacado que, durante su mes allí, han hecho varias reuniones con los tutores y el equipo de la menor, a pesar de esto, su tutora cree que el sistema educativo no está preparado para integrar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, ya que no se ven espacios de apertura, de diálogo y de resolución de problemas con

el propio estudiantado, apreciando las diferencias y construyendo sobre ellas.

Por otro lado, los cuatro estudiantes han tenido problemas al momento de ingresar en el nivel secundario, relatando que, en el momento de la inscripción, se veía una aceptación ante el estudiante, hasta que se comentaba el diagnóstico. Cuando esto sucedía las escuelas retrocedían ante la propuesta de una vacante. Incluso a una madre le recomendaron que no dijera nada sobre el diagnóstico hasta que fuese efectiva la inscripción.

En las entrevistas a los asesores pedagógicos de las tres escuelas se pudo observar lo siguiente: en las tres escuelas (pública de gestión privada, pública de gestión pública y de educación técnica) se ha observado una apertura respecto a la aceptación e inclusión de las personas del Espectro Autista, considerando que es su derecho acceder a la educación secundaria si está en sus posibilidades. Se reconoce que, ni las instituciones ni los docentes están preparados para esta inclusión, ya que la formación inicial no es práctica ni óptima en estos temas. También fue presentado el trabajo respecto a las adaptaciones curriculares, las observaciones de los docentes relacionadas a las capacidades de ellos en las distintas disciplinas, las cuales se elevan al EOE si se ve necesario. Ante situaciones de sobreestimulación sensorial en las tres escuelas se plantean espacios de regulación emocional para quienes lo necesiten, permitiendo la salida del aula y visita de la asesoría pedagógica o preceptoría, aún así el docente de la institución de gestión privada plantea que en estas suelen ser más cerrados con estos escenarios, ya que prefieren y solicitan el orden y la estructura. Respecto a la institución de educación técnica se encuentra una problemática que es la titulación de los estudiantes, ya que, quienes se egresan de estas escuelas lo hacen con una responsabilidad civil, por lo que se plantea la problemática de

"¿Cuán capaz es, una persona con un PPI, de realizar las cosas por las cuales se le da el título?", pero se busca una inclusión activa de las personas que accedan a esta educación.

En la entrevista a la integrante de uno de los EOE de la ciudad, la licenciada Lorena Schumacher se pudo observar lo siguiente: Lorena es una profesional que trabaja desde 2011 en el EOE de la ciudad por lo que ha presenciado cambios en el sistema educativo, pero plantea que se debe trabajar en conjunto con el equipo interdisciplinario del estudiante, el equipo de docentes de la institución, el EOE y los tutores.

DISCUSIÓN. El sistema educativo ha cambiado, y sigue cambiando en relación con la comprensión del otro como persona, la integración de los que antes eran excluidos y el trabajo en equipo de las distintas partes para una inclusión efectiva, promoviendo leyes, normativas y resoluciones que la enmarcan y señalan cómo debe ser tratada pero, aún así, los docentes no se sienten preparados, encontrando falencias en el trabajo para la inclusión de distintas personas, no solo de quienes están dentro del Espectro Autista.

Desde las familias se propone una inclusión activa, que los docentes realicen talleres, hablen con los estudiantes, y que ellos mismo aprecien sus diferencias y vean la belleza en la heterogeneidad, respetando al otro, comprendiendo que no todos están abiertos a la escucha y cambio pero conociendo la capacidad del ser humano de aprender a partir de la experiencia. Para que todo esto sea posible debería ser mayor la formación y el acceso a la información para los equipos directivos y los docentes de todas las instituciones educativas de la provincia entrerriana, fomentando las diferencias y el respeto, para que esto se pueda transmitir a los estudiantes neurotípicos y sus familias permitiendo espacios de diálogos, aceptación e inclusión, por lo que se debe apuntar a

reforzar este campo en la formación docente inicial, sin importar la disciplina específica, ya que todos los docentes se enfrentarán o ya se enfrentan a situaciones de inclusión.

Desde el punto de vista de los asesores pedagógicos es importante la formación continua en especial respecto a la inclusión en las escuelas. El sistema educativo logra cambios, pero estos son paulatinos, por lo que, a pesar de que sea difícil, es necesario que las familias sigan luchando por hacer valer los derechos de sus hijos, dejando un legado y un camino hecho para quienes están por venir.

CONCLUSIÓN. Respecto a la pregunta inicial sobre si la escuela secundaria de Concepción del Uruguay incluye a los estudiantes del Espectro Autista en el sistema educativo la respuesta es positiva, en la ciudad se hace un trabajo activo en relación a la inclusión de las personas neuro-divergentes en general. Aún así es importante seguir fomentando el diálogo, la inclusión y la formación activa de docentes, futuros docentes, estudiantes y comunidad en general, para, no solo comprender, apreciar e integrar a las personas autistas, sino también para incorporar en la sociedad completa que las diferencias están bien, y son las que permiten que el ser humano se pueda desarrollar como lo hace, que todas las comunidades son heterogéneas y eso las convierte en algo interesante, importante y respetable, y sobre todo, que cada uno de nosotros tiene derechos, que estos no se pueden negar ni quitar y que los derechos individuales terminan donde empiezan los de otro individuo, concientizando sobre el *bullying* y la violencia en general, entendiendo que nadie es más o menos importante a pesar de su diagnóstico, características físicas, ideológicas, contextuales y muchas otras cosas más que nos hacen únicos. Aunque la educación está cambiando todavía le queda mucho recorrido para poder acercarse a ese sistema utópico que imaginamos, pero se debe

seguir luchando para visibilizar los problemas, no con ímpetu de pelea, sino más bien con ánimo de cambio, de propuesta, de resolución de problemas.

Es importante escuchar a los estudiantes, sin diferenciar por diagnóstico, contexto, sexo o desempeño escolar, todos son importantes y merecen ser escuchados, pero también debe ser relevante practicar la escucha activa entre compañeros, ya que comunicando los problemas se pueden encontrar soluciones, porque, como dijo Silvana Corso en su charla TEDx "Para que las escuelas inclusivas dejen de ser necesarias", cuando sus compañeritos observaron a su pequeña Catalina, y notaron que tocando sus manitos ella se calmaba, los problemas se solucionaron mejor. Debemos aprender a solucionar las problemáticas a través del diálogo activo, la escucha, la comprensión, todo esto en un ambiente de respeto y empatía, que solo se construye en un aula diversa, donde no haya "niñas muertas", sino más bien una Catalina aprendiendo en el aula, junto con sus compañeros.

Por último cabe destacar el trabajo de los equipos de integración como el EOE, que, aunque muchas veces no se aprecian, son pequeños caminos que se van trazando para lograr un trayecto apacible en la educación argentina, con el entendimiento de que al iluminar las situaciones problemáticas (y no escondiéndolas o invisibilizándolas) se puede llegar a soluciones efectivas y prácticas, a través de la mediación y el diálogo.

Referencias bibliográficas

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas.

Ley de Educación Nacional N°26.206/067.

Programa Nacional De Educación Sexual Integral, Ley N°26150/06.

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley N°26378/08.

Resolución CFE N° 311/16.

Ley de Educación Provincial N°9890/07.

Ley Provincial N°9891/08.

Resoluciones N°3750/21, N°2940/23 y N°4740/23 de CGE

Corso, S. (2017) *Para que las escuelas inclusivas dejen de ser necesarias.* Youtube. Retrieved Junio 23, 2024, from https://www.youtube.com/watch?v=H9U6J0C8z88

De los Reyes Rodríguez Ortiz, I., Moreno Perez, J., & Aguilera Jimenez, A. (2007). *La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. (2019). *Educación Inclusiva. Fundamentos y Prácticas para la Inclusión.* UNICEF Argentina.

Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2011). *El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social.* REDI. Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad.



Sin título (2023) Collage digital de Luis Ardetti.

¿QUÉ SENTIDO TIENE LA PEDAGOGÍA? UNA VIVENCIA EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

Mariana Lucher y Francisco Schab[*]

NUESTRO PUNTO DE PARTIDA: ¿QUIÉNES, CUÁNDO Y DÓNDE SE EJERCE LA PEDAGOGÍA?. Las personas que no son cercanas a la docencia, suelen desconocer cuál es la disciplina de trabajo de los docentes; las palabras pedagogía o didáctica, no resultan fácilmente atribuibles al trabajo docente y con ello, a un saber específico y concreto profesional. Esto sí ocurre en disciplinas como la psicología, la sociología, la arquitectura, la abogacía, entre muchas otras, de las que se reconocen rápidamente a qué refieren y que hacen las personas que se dedican a ello con su saber específico y respetable, acerca del cual quien no es profesional no tiene por qué opinar. La docencia suele ser un trabajo conocido por la mayoría de las personas que transitaron su escolaridad, y por ello, la función y las características de la labor suelen ser conocidas por todos, siendo además, opinables

* Mariana Lucher reside en Gualeguaychú y es profesora en Ciencias de la Educación de la UNER. Francisco Schab nació en Concepción del Uruguay y es profesor en Filosofía por la Escuela Normal Superior Mariano Moreno y profesor en Historia por la FHAyCS-UADER.

y cuestionables por quienes no trabajan en el ámbito de la educación.

Además, las preguntas sobre el sentido de las propuestas de enseñanza, o el para qué estamos educando los docentes, son un ejercicio de reflexión, para el cual no suele tenerse el tiempo suficiente por parte de profesores en las instituciones, o no suele ser lo primero que surge cuando existe el tiempo disponible. Es aquí dónde surgen nuestros cuestionamientos sobre la pedagogía, ya que como profesores de la materia nos preguntamos con quiénes, dónde y cuándo debatir, así como también, una vez que la enseñamos, dónde, cuándo y con quiénes debatirán nuestros alumnos, futuros docentes.

En este artículo buscamos reflexionar sobre el sentido de la educación y las formas de transmisión socio-cultural que pueden llevarse adelante desde múltiples perspectivas pedagógicas; consideramos necesario entonces, revalorizar la disciplina de trabajo docente, revalorizar la pedagogía, el ejercicio de su análisis, y la elección de enfoques que determina el rumbo tanto para el aula como para la institución y para la sociedad.

Las propuestas de pedagogos son variadas y múltiples, al igual que en otras profesiones, por lo tanto cuando hablamos del quehacer en las escuelas y en la educación, es necesario revisar el sentido y el rumbo de cada acción. La construcción de ese conocimiento por parte de los equipos de maestros y profesores para cada momento escolar, constituye un saber que históricamente construido, debe organizarse en forma específica y situada para la actualidad del desarrollo educativo. Por esto consideramos que para reflexionar en y sobre la educación es necesario hacerlo desde el campo disciplinar concreto, es decir el campo pedagógico.

Es la pedagogía el punto de partida, el campo disciplinar del trabajo docente y lo que nos ubica en un lugar de distancia del sentido común en nuestro ejercicio cotidiano. Por ello consideramos que es preciso formular algunas preguntas, abrir el debate entre los docentes. ¿Para qué sirve la pedagogía? ¿Es necesario que tenga que servir? ¿Cuál es la disciplina de enseñanza? ¿Cuál es la disciplina de problematización? ¿Cuál es la disciplina de la educación? ¿En dónde, cómo y cuándo pensamos, revisamos, reflexionamos, intercambiamos acerca de los sentidos de lo que estamos haciendo con la educación?

En este recorrido intentamos plasmar que la pedagogía es la disciplina de trabajo del docente. Por supuesto, estamos hablando de la pedagogía y también de la didáctica. La didáctica como un espacio que nos permite pensar el cómo del aula, pero la pedagogía para pensar el sentido de la educación. ¿Hacia dónde va hoy la educación? ¿Cómo queremos educar el perfil de nuestros estudiantes? En este sentido, recuperar los saberes de la pedagogía es clave para volver a pensar la educación en un contexto que hoy nos desafía.

NUESTRO EJERCICIO PEDAGÓGICO: ¿CÓMO SE ENSEÑA LA PEDAGOGÍA?. La presente problematización parte de nuestra tarea en la cátedra "Pedagogía", dictada en el primer cuatrimestre en profesorados de UADER, siendo un espacio que se nos presenta con dificultades varias. Una de ellas es que se trata del primer contacto de los estudiantes con un espacio curricular del tronco pedagógico de su formación; es decir, es su primera aproximación y reflexión sobre el ser docente y su futuro quehacer en la educación.

Otras de las dificultades que nos encontramos reside en cómo desnaturalizar construcciones culturales de la educación, para lo que proponemos el diálogo como forma de introducción y acercamiento a la disciplina. Basándonos en temáticas propias del campo tales como: ¿Qué es la escuela? ¿Por qué existen las escuelas? ¿Qué

es ser docente? ¿Por qué vamos a la escuela? ¿Podría ser la escuela de otra manera? ¿Podría ser el aula de otra forma? etc. Percibimos en los grupos de estudiantes respuestas que, en cierto modo, están "estandarizadas" y, sobre todo, rápidamente surgen las críticas negativas correspondientes a experiencias personales que han tenido durante su recorrido formal. En ellas podemos identificar ciertas ideas que circulan en los discursos diarios de la sociedad, donde se piensa a la escuela (en general a la educación) como algo "atrasado", "arcaico", "mal gestionado", para lo cual se plantean constantemente "nuevas e innovadoras" ideas que suelen ser puestas en discusión en la sociedad, sobre todo desde los medios de comunicación.

Al observar esto, se nos vuelve imperioso el pensamiento de Philippe Meirieu cuando en su libro *Recuperar la pedagogía* plantea, justamente, esa irritación que le generan estos discursos que constantemente se asoman en la sociedad, donde personas ajenas al campo de la pedagogía, "opinan" sobre la educación, realizando críticas negativas al sistema educativo, y sobre todo estableciéndose como algo completamente "novedoso". Así Meirieu no solo se siente disgustado con la poca (o más bien casi nula) argumentación histórica y filosófica que presentan estas opiniones, sino porque ellas no tienen nada de originalidad o de novedosas, ya que estas cuestiones se vienen pensando desde hace tiempo en el campo de la pedagogía. Un pensamiento que ha sido objeto de interpretaciones diversas y sobre el cual los pedagogos se hacen muchas preguntas decisivas (2016, 15).

Otro pedagogo como Daniel Brailovsky[1] da cuenta de esta situación al mencionar que "el problema con respecto a estas opiniones espontáneas y sencillas no es si son verdaderas o falsas" sino que "no reúnen los requisitos para comenzar a pensar" en ello, y esto

1 "¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores?, disponible en el sitio web: https://tramared.com/tramanews/de-interes/621-que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores

se debe “sencillamente” a que “son opiniones sin fundamentos, que no tienen en cuenta la complejidad de los problemas y los reducen a lo que es perceptible desde la mesa de un café”.

Es con estos autores que el diálogo para con nuestros estudiantes comienza a tener una estructura, y de alguna manera a jerarquizarse, posicionándonos de forma clara: opinar de educación no es opinar de cualquier cosa, existe un pensamiento pedagógico que desde hace siglos tiene no solo debates, sino propuestas concretas y situadas con fines socio-políticos claros. Por lo que conocer propuestas, enfoques y argumentaciones teóricas debe ser una de las primeras bases para quienes serán docentes y por lo tanto, no deben caer en el sentido común, o en el pensamiento obsecuente de medios de comunicación con las lógicas partidarias políticas de turno. Es en la construcción de este diálogo que Philippe Meirieu nos permite interpelar a los estudiantes, a fin de reconocer y argumentar que, a lo largo del tiempo, ha habido pensadores preguntándose por la educación; muchos de esos interrogantes hoy se hacen pasar como actuales, pero en realidad ya han sido pensados, reflexionados e incluso respondidos desde otras ópticas a las hegemónicas:

> Ciertamente, yo puedo aceptar que nuestra escuela no se ha modificado en nada, pero, aun así, ¡los pedagogos han reflexionado bastante desde aquellos tiempos! Algunos hasta han logrado proponer muy bellos proyectos que consiguen conjurar, en la actividad cotidiana y con “niños verdaderos”, la benevolencia y la exigencia, el esfuerzo y el placer, la transmisión y la emancipación (2016, 16)

Desde estos diálogos comenzamos un recorrido que busca desnaturalizar la educación, para ir adentrándonos en la problematización: ¿Qué pasaba cuando no existía la escuela? ¿Por qué adquirió esta estructura? ¿Cómo es la lógica de la modernidad en la que se inscribe la escuela tradicional? ¿Qué produce el sistema educativo? ¿Podría ser la escuela de otra manera?

Estos recorridos permiten comprender que la escolaridad es producto de un tiempo histórico y muchas de las prácticas educativas responden a lógicas propias del siglo XX (Pineau, 2001). Sin embargo, transitar el siglo XXI implica desnaturalizar aquellas prácticas educativas que se consideran elementales, pero que encuentran a los niños, niñas y adolescentes, cansados, aburridos y sin encontrar el sentido del aprender en las aulas, ¿Para qué entonces repetirlas? ¿Qué lógicas escolares es necesario aún sostener? ¿Qué lógicas escolares es necesario transformar? Entendemos que este tipo de preguntas son parte del ejercicio de la pedagogía, y por lo tanto el lugar desde donde buscamos enseñar la materia en la universidad.

NUESTRO TERRITORIO: NUESTRA PEDAGOGÍA. Como venimos mencionando, la cátedra introduce a los estudiantes dentro del campo pedagógico desde interrogantes y para que continúen en el ejercicio de hacerse preguntas, de poner en cuestión las formas y los sentidos educativos, como un entrenamiento cotidiano, pero también alentamos a ejercitar la imaginación de formas educativas que crean impensadas ¿Qué educación imaginan? ¿Cómo es el docente en esa educación? ¿Cómo es la institución escuela? ¿Cómo se ejerce la autoridad? ¿Cómo circula el poder? ¿Cómo es la sociedad? Es a partir de las expresiones del sentir de nuestros estudiantes sobre esta escolaridad imaginada que nos centramos en las perspectivas teórico-pedagógicas que han sido alternativas a las propuestas tradicionales.

La historia de la pedagogía como tal, viene desde hace siglos teniendo propuestas hegemónicas, pero también contrahegemónicas. Por lo tanto, en la actualidad y dadas las transformaciones socioculturales que estamos atravesando, es clave recuperar las perspectivas teórico-pedagógicas o a referentes de la disciplina que han centrado sus propuestas en formas de trabajo diferentes, en

tanto constituyen un uso del tiempo, del espacio, de la circulación del poder y de los vínculos de maneras que nada tienen que ver con las estructuras existentes escolares. Por ello la posibilidad de renovación de las escuelas puede tener hoy, como buena alternativa, el uso de trabajo en apoyos pedagógicos centrados en miradas que han sido consideradas contrahegemónicas en la educación. García Molina da cuenta de lo pedagógico como

> volver a pensar, desde una orientación epistemológica y teórica diferente a las hegemónicas, el pensamiento pedagógico de nuestros días. Nos guía la esperanza de generar también nuevas orientaciones para la praxis educativa. Porque…en nuestra condición de pedagogos, el discurso teórico debe llamar a la acción e invitar a un despliegue y poder de materialización en ella (Wainsztok, et. al., 2013, 28)

Nuestra propuesta de cátedra ha tenido presente la importancia de la situación geográfica, las características regionales que hacen a nuestros profesorados o que dan a los mismos un marco específico de necesidades sociales, culturales, propios de nuestra historicidad entrerriana, argentina y latinoamericana. Por ello, hemos considerado apropiado tomar el enfoque de las pedagogías latinoamericanas como eje clave para repensar y reflexionar sobre la educación en futuros profesores. Es decir, consideramos que el perfil del egresado debe de tener esta base de mirada pedagógica en tanto teóricos como Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire, han generado propuestas institucionales centradas en las necesidades que ha tenido América Latina desde la conquista, en el periodo colonial, y hasta nuestros días. Por lo que considerar el sentido crítico, la mirada de la complejidad desde la problematización de la situacionalidad de los territorios implica que los futuros docentes como intelectuales puedan pensar alternativas de trabajo áulico por fuera de las estructuras tradicionales eurocéntricas.

Para lograr este objetivo, luego del desarrollo de la temática de conformación de la escuela moderna como instrumento del Estado- Nación, comenzamos a establecer algunos paralelismos en el *cómo es* América Latina, y en imaginar *cómo han sido* los procesos desde la conquista hasta nuestros días. El recorrido histórico nos va permitiendo establecer el marco teórico conceptual de estás pedagogías, al mismo tiempo que vamos problematizando cómo fueron surgiendo dentro del contexto, y sobre todo qué problemáticas sociales les daban origen, y junto a ello, qué horizonte socio-político se proponían.

Como camino para generar alternativas de trabajo en el aula es menester tener presente tanto el recorrido histórico como el marco conceptual que han desarrollado las pedagogías latinoamericanas, identificando, relacionando y comprendiendo su relevancia no solo en esas épocas, sino la importancia de poder re-pensarlas desde la actualidad, desde nuestra tarea como docentes. De esta forma, "es necesario revisar la historia de nuestras pedagogías no con un interés museológico, sino para buscar nuestros nombres, nuestros relatos, nuestras identidades como docentes" (Wainsztok, 2013, 27).

Las palabras de esta autora son el marco de trabajo que tomamos para el recorrido de la materia en el cuatrimestre. Sin embargo, el desafío mayor es el ejercicio de deconstruir el estilo de clases que esperan los estudiantes, y si bien ese proceso como venimos mencionando lo realizamos desde preguntas y en diálogos/debates, la propuesta de un abordaje de pedagogías latinoamericanas implica adentrarnos en la idiosincrasia que ella involucra; es decir, jugar con la identidad territorial desde la música, las danzas, las artes visuales, el encuentro genuino alrededor del compartir el mate, los sabores, las risas, las juntadas de amigos/as, en un abordaje que nada tiene que ver con las construcciones de individualidad europea, sino muy

por el contrario, con el ejercicio de que todo es un tejido comunitario, que abraza, que reúne, y que se sostiene desde el amor y desde el disfrute.

Los aspectos aquí mencionados, buscan plasmar una imagen latinoamericana, un asado de amigos, el aroma de un guiso calentito en un invierno frío armado con los ingredientes que cada persona pueda aportar, el trabajo de campo, el aprendizaje de los niños de la mano de los abuelos andando al galope sobre una yegua mansa, el caminar el campo, el acercarnos a algún arroyo próximo en las tardecitas de primavera con el aroma de los espinillos recién florecidos. Entrarnos en imágenes bien autóctonas de nuestra América Latina, es realizar un recorrido por músicas y danzas de los distintos territorios, sentirlas con sabores y colores, los ritmos caribeños acompañados de risas y un buen trago refrescante, con los colores de piel bien mezclados, negros, trigueños, blancos, etc. ¿Cómo se relaciona nuestra idiosincrasia con una educación disciplinaria, de cuerpos rígidos, distancias de formación y pedir permiso para cualquier acción que implique movimiento?

Si reflexionamos desde la pedagogía lo realizado en la educación latinoamericana, siguiendo la línea de Wainsztok[2], podemos dar cuenta de tres conceptos centrales en este campo: **transmisión** entendida como el compartir relatos entre generaciones, habilitar a las nuevas generaciones un tiempo y un espacio, más concretamente, "ese espacio que permita encontrarnos en un tiempo" (Wainsztok, 2013,30); **comunidad** entendiendo que no solo es el aula, sino que se trata de una pedagogía comunitaria, idea de la comunidad que educa y es educada; **ternura** desde el reunir el sentir y el pensar, oponiéndose al pensamiento eurocéntrico de la modernidad de separar cuerpo y mente. A partir de estos, cada clase se organiza en

2 Carla Wainsztok, *Pensamiento Pedagógico Latinoamericano* – INFD. Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=qspUsi65GCM&pp=ygUKV2FpbnN6dG9rIA%3D%3D

distintos momentos donde la interacción entre los distintos grupos de profesorados comience a establecerse logrando la confianza y el dinamismo entre compañeros; buscamos la risa, la música, la creatividad con imágenes, para lograr un todo que vaya siendo la base de trabajo áulico. Vamos así logrando instalar el efecto sorpresa de que semana a semana el encuentro será diferente, ninguno es igual a otro.

A estos conceptos podemos incorporar (Wainsztok, 2013) otros aspectos relevantes como las ideas de igualdad y diferencias, trabajo, alegría, esperanza, autonomía, soberanía cognitiva, ciudadana/o y pueblo, patria y humanidad, hoy y mañana, formación y trabajo docente, creación. Debemos destacar que "tal vez algún lector crea que estos puntos están presentes en todas las pedagogías, sin embargo en nuestras pedagogías se articulan de una manera diferente" (Wainsztok, 2013, 32), sobre todo al pensar la pedagogía como un diálogo intergeneracional "como filiación simbólica, donde generación y transmisión se dan la mano" (Wainsztok, 2013, 29).

NUESTRAS VIVENCIAS: ENTRAMANDO TERRITORIOS, VÍNCULOS Y CONSTRUYENDO SABERES. Desde una visión general que reúna lo expuesto sobre las pedagogías latinoamericanas y en relación a las acciones concretas a llevar a cabo desde el aula con los estudiantes, es decir, para pensar nuestras acciones como docentes, es menester reflexionar sobre la manera en que pensamos a los estudiantes y sus derechos sobre la educación. En palabras de Isabelino Sied:

> Quien elige enseñar, sólo puede sostener su tarea si mantiene abierta la convicción de que vale la pena conocer el mundo y que cada niño es merecedor de ese legado; así como también si sostiene la idea de que el mundo puede ser mejor de lo que ha sido (…) Es un amor que se parece mucho a la justicia. El amor político se traduce en dos convicciones claves que orientan la tarea docente. Una de

> ellas es el derecho de educabilidad; la posibilidad de que cada niño ingrese a la escuela y que no se cuestione su derecho a permanecer en ella (…) La segunda convicción es el derecho de educatividad, que atañe a la relación del docente con el mundo. Implica que el maestro enseñe algo que considera valioso para sí y para los demás, no es algo anodino o dejado heterónomamente, algo que le resulta ajeno e irrelevante (Wainsztok, 2013, 30)

Este es el punto de partida para la selección de las actividades que se desarrollan en el aula mientras enseñamos pedagogía. La educatividad la consideramos un proceso que tiene que ser tomado desde el inicio de la formación docente, y para ello proponemos que el aula sea un espacio propicio para generar vivencias. Hablamos aquí de vivencias y no de experiencias, dado que esta segunda engloba el proceso de haber vivido algo y luego analizarlo, mientras que la primera, implica un vivir y sentir la profundidad de la emoción, sin una estructura racional que nos determine; por eso consideramos que para enseñar pedagogía, y potencialmente desde el enfoque latinoamericano, es necesario que el registro de la deconstrucción de experiencias en la escuela tradicional, implique no sólo la reflexión y el ejercicio de preguntas para desnaturalizar los supuestos teórico-culturales alrededor de la escolaridad; sino además, vivir situaciones nuevas, que conlleven sensaciones renovadoras dentro de la clase.

Un ejemplo es variar formas/estructuras de aula dentro un mismo encuentro, constituyendo así, que el movimiento es parte de la rutina. La música, ejercicios en el piso, compartir mates, tortas, relatos de recetas de familiares, mientras se ensayan las respuestas a consignas de producción de ideas a través de respuestas artísticas como collage, colores, objetos, etc. son parte de la enseñanza de la metodología de la pedagogía latinoamericana.

Nuestra pedagogía, además de estar constituida dentro de los conceptos que fuimos mencionando en el apartado anterior,

debe ajustarse a una condición propia del territorio, y es la del dinamismo del cambio, permanente movimiento, diferentes geografías, historias que se entrelazan desde distintos relatos y miradas de diferentes comunidades y que entre todas conforman distintas verdades que coexisten en una misma vinculación de culturas diferentes que se sostienen entre sí, y desde el intercambio se recrean a sí mismas.

Por lo tanto la enseñanza de la pedagogía latinoamericana, debe implicar vivencias similares, dinámicas, artísticas, expresivas y en comunidad, propias de todo el territorio, e implicar que en el aula y en las instituciones educativas, eso también debe estar de forma similar al como es afuera.

NUESTROS RUMBOS: UN CAMINO DE PREGUNTAS CON AFECTIVIDAD. A modo de conclusión, y retomando aspectos presentados en el primer apartado, queremos centrarnos en que la pedagogía es una disciplina que debe ser ejercida y defendida por los docentes, pero también, que el dónde, cuándo o con quiénes, es una respuesta que se teje en comunidad con los estudiantes. Es la actualidad, un momento donde la formación de futuros profesores debe generar el diálogo creativo sobre las formas y sentidos de la educación, pero también, profundizar en una pedagogía del territorio, nuestra, y por sobre todo, afectiva.

La escuela tradicional con su base europea, se ha organizado sobre el disciplinamiento de los cuerpos, la obediencia silenciosa a la autoridad, la sanción, la interacción y el juego con predominio en el recreo, y las materias artísticas con menor carga horaria curricular. Sin embargo, los vínculos latinos, se fundan en la ayuda mutua, en el reconocimiento de las diferentes etnias, en los intercambios culturales, de costumbres, y creencias, y por lo tanto una propuesta educativa que busque la libertad y el alfabetizar a los habitantes de nuestro territorio desde la emancipación, debe tener como base, una pedagogía que enseñe a mirarnos desde la ternura, desde

el abrazo afectivo, que funda los lazos sociales, y que por lo tanto es lo único que nos permite reconocernos como miembros activos de una comunidad democrática.

Bibliografía

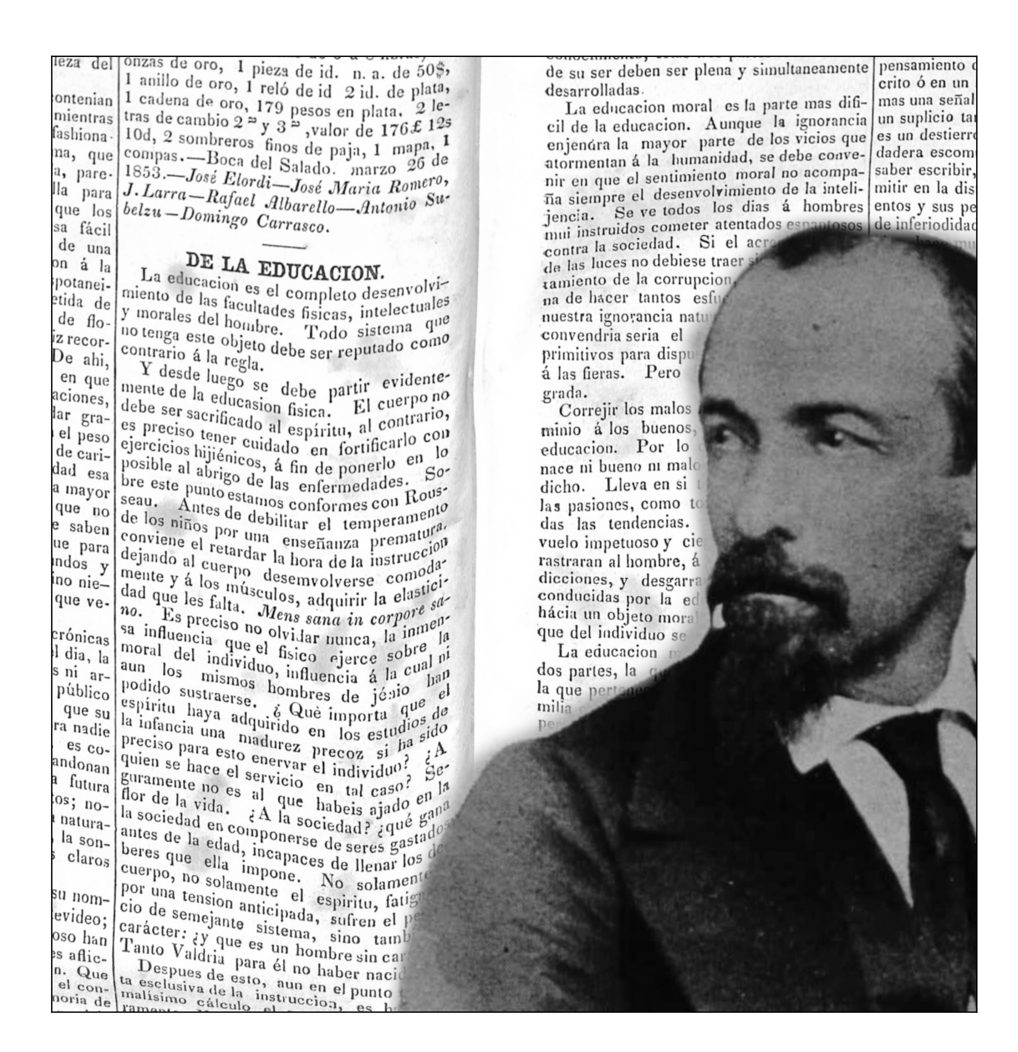
Brailovsky, D. (2019) *¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores?*, disponible en: https://tramared.com/tramanews/de-interes/621-que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores

Meirieu, P. (2016), *Recuperar la pedagogía.* Buenos Aires. Paidós.

Pineau, P. (2001), "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad.* Buenos Aires. Paidós.

Wainsztok, C. (2013), "Simón Rodríguez y nuestras pedagogías". En Wainsztok, C. [et.al.], *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Wainsztok, C. (2017) *Pensamiento Pedagógico Latinoamericano* – INFD. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qspUsi65GCM&pp=ygUKV2FpbnN6dG9rIA%3D%3D



onzas de oro, 1 pieza de id. n. a. de 50$, 1 anillo de oro, 1 reló de id 2 id. de plata, 1 cadena de oro, 179 pesos en plata. 2 letras de cambio 2ª y 3ª, valor de 176£ 12s 10d, 2 sombreros finos de paja, 1 mapa, 1 compas.—Boca del Salado, marzo 26 de 1853.—*José Elordi—José Maria Romero, J. Larra—Rafael Albarello—Antonio Subelzu—Domingo Carrasco.*

DE LA EDUCACION.

La educacion es el completo desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre. Todo sistema que no tenga este objeto debe ser reputado como contrario á la regla.

Y desde luego se debe partir evidentemente de la educasion física. El cuerpo no debe ser sacrificado al espíritu, al contrario, es preciso tener cuidado en fortificarlo con ejercicios hijiénicos, á fin de ponerlo en lo posible al abrigo de las enfermedades. Sobre este punto estamos conformes con Rousseau. Antes de debilitar el temperamento de los niños por una enseñanza prematura, conviene el retardar la hora de la instruccion dejando al cuerpo desemvolverse comodamente y á los músculos, adquirir la elasticidad que les falta. *Mens sana in corpore sano.* Es preciso no olvidar nunca, la inmensa influencia que el físico ejerce sobre la moral del individuo, influencia á la cual ni aun los mismos hombres de jénio han podido sustraerse. ¿Què importa que el espíritu haya adquirido en los estudios de la infancia una madurez precoz si ha sido preciso para esto enervar el individuo? ¿A quien se hace el servicio en tal caso? Seguramente no es al que habeis ajado en la flor de la vida. ¿A la sociedad? ¿qué gana la sociedad en componerse de seres gastados antes de la edad, incapaces de llenar los de… beres que ella impone. No solament… cuerpo, no solamente el espíritu, fatig… por una tension anticipada, sufren el p… cio de semejante sistema, sino tamb… carácter: ¿y que es un hombre sin car… Tanto Valdria para él no haber naci…

Despues de esto, aun en el punto … ta esclusiva de la instruccion, es … malísimo cálculo el …

de su ser deben ser plena y simultaneamente desarrolladas.

La educacion moral es la parte mas difícil de la educacion. Aunque la ignorancia enjendra la mayor parte de los vicios que atormentan á la humanidad, se debe convenir en que el sentimiento moral no acompaña siempre el desenvolvimiento de la inteligencia. Se ve todos los dias á hombres mui instruidos cometer atentados espantosos contra la sociedad. Si el acr… de las luces no debiese traer … tamiento de la corrupcion … na de hacer tantos esfu… nuestra ignorancia natu… convendria seria el … primitivos para dispu… á las fieras. Pero … grada.

Correjir los malos … minio á los buenos, … educacion. Por lo … nace ni bueno ni malo … dicho. Lleva en si … las pasiones, como to… das las tendencias. … vuelo impetuoso y cie… rastraran al hombre, á … dicciones, y desgarra… conducidas por la ed… hácia un objeto moral … que del individuo se …

La educacion … dos partes, la … la que pert… milia …

Ilustración: fotografía de Alejo Peyret en los años 1850. Montaje sobre las páginas de su primer artículo publicado en el Río de la Plata.

LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE PEYRET EN SU PRIMER TEXTO EN EL RÍO DE LA PLATA

Américo Schvartzman [*]

En abril de 1853, Alejo Peyret publica por primera vez en el Río de la Plata una nota con su firma. Lo hace en el *Comercio del Plata*, diario fundado y dirigido por Florencio Varela, en Montevideo. Peyret, que había llegado a la región pocos meses antes (en diciembre de 1852) por entonces tiene 27 años de edad. Esta, su primera nota (fechada en marzo) está referida a la educación, uno de los temas que lo apasionará y que tendrá como prédica constante hasta el final de sus días. En este texto, entre otros asuntos, el filósofo presenta la necesidad de crear "escuelas normales".

Peyret firma como "Alexis" (en poco tiempo más empezará a castellanizarlo "Alejo") y despliega varias de sus ideas centrales respecto a la temática (y que caracterizan su filosofía): la educación integral, no solo intelectual sino también física y manual, para que

* Nació en Concepción del Uruguay en 1969. Profesor de Filosofía, Psicologia y Pedagogía egresado de IES Victoria Ocampo. Licenciado en Filosofía por la UNTREF y doctor en Filosofía por la UNSAM.

las personas no sean seres fragmentados, incompletos, y para que cada persona pueda valerse por sí misma y no dependa de otras; la preparación para ser ciudadanos, porque la libertad solo será fruto de la educación; la educación de las mujeres ("¿cuánto tiempo será preciso todavía para que empiece a ser accesible a la mitad del género humano?", se pregunta); la enseñanza universal, obligatoria y gratuita ("porque no basta fundar escuelas, si ellas hubieran de estar desiertas, tanto valdría que no existiesen"); el rol indelegable del Estado, que debe garantizar el "bienestar material" del maestro "y de su familia", para que no sea "un mendigo más en el presupuesto", por lo que debía ser "bien retribuido y alojado por el Estado".

También enfatiza la necesidad de que las casas de educación estén ubicadas "en cuanto fuera posible en medio de los campos, en un sitio agradable donde hubiera árboles, flores, agua y un vasto espacio", porque "la naturaleza es una fuente inagotable, a la cual nunca se acercará uno demasiado". Enfatiza en la necesidad de la enseñanza física ("debe partir" de ella, "desde luego"), también técnica y manual porque entiende que el ser humano "no es completo si no agrega la práctica a la teoría". Y delinea un plan completo de enseñanza basado en su concepción antropológica, que parte de una noción clave: "Siendo el hombre sensación, sentimiento y conocimiento, estas tres partes constitutivas de su ser deben ser plenas y simultáneamente desarrolladas".

La lecto-escritura, la aritmética, la geometría, la cosmografía y la astronomía, la geografía física y política, la historia ("nociones de historia general y conocer la de su país") y finalmente la instrucción moral, en donde es central "el derecho civil y la constitución política", porque es esencial que los ciudadanos conozcan "lo que el hombre debe a la sociedad y la sociedad al hombre". La instrucción religiosa, en cambio, no tiene lugar en la escuela. Tras detallar este plan, "se ve qué grado de capacidad debe poseer el maestro

encargado de formar discípulos". Y aquí introduce Peyret "la necesidad de una creación nueva: la escuela normal".

El texto completo, que se publica en estas páginas por primera vez en 171 años, es un formidable compendio de las ideas pedagógicas y filosóficas de Peyret, que no dejan de sorprender: por la madurez y solidez que exhiben (pese a la juventud de su autor por entonces) pero también por la vigencia, en general, que muchas de esas ideas muestran más de un siglo y medio después. A continuación, el texto completo.

DE LA EDUCACIÓN

Alexis Peyret

La educación es el completo desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre. Todo sistema que no tenga este objeto debe ser reputado como contrario a la regla.

Desde luego, se debe partir de la educación física. El cuerpo no debe ser sacrificado al espíritu. Al contrario, es preciso tener cuidado en fortificarlo con ejercicios higiénicos, a fin de ponerlo en lo posible al abrigo de las enfermedades. Sobre este punto estamos conformes con Rousseau. Antes de debilitar el temperamento de los niños por una enseñanza prematura, conviene retardar la hora de la instrucción, dejando al cuerpo desenvolverse cómodamente y a los músculos adquirir la elasticidad que les falta. *Mens sana in corpore sano.*

Es preciso no olvidar nunca la inmensa influencia que el físico ejerce sobre la moral del individuo, influencia a la cual ni aún

los mismos hombres de genio han podido sustraerse. ¿Qué importa que el espíritu haya adquirido en los estudios de la infancia una madurez precoz si ha sido preciso para esto enervar al individuo? ¿A quién se hace el servicio en tal caso? Seguramente no es al que habéis ajado en la flor de la vida. ¿A la sociedad? ¿Qué gana la sociedad en componerse de seres gastados antes de la edad, incapaces de llenar los deberes que ella impone? No solamente el cuerpo, no solamente el espíritu, fatigados por una tensión anticipada, sufren el prejuicio de semejante sistema, sino también el carácter. ¿Y qué es un hombre sin carácter? Tanto valdría para él no haber nacido.

Después de esto, aún en el punto de vista exclusivo de la instrucción, es hacer un malísimo cálculo el emprenderla prematuramente. No se consigue con esto más que ejercitar la memoria, o más bien sobrecargarla de nociones inútiles, sin interés y por consecuencia propias para disgustar al niño, aún al mejor dispuesto. El juicio no tiene ninguna parte en todos esos movimientos de fuerza que sólo pueden alegrar a padres ineptos o a pedagogos. Para aseguraros de ello, no tenéis sino que dirigir la más simple pregunta a esos pequeños seres tan maravillosamente organizados. Será lo mismo que si la dirigieseis a un loro. Proceder de este modo no es educar niños, ha dicho un escritor moderno, es enseñar a silbar a los pájaros.

Tenemos pues razón en decir que es preciso en los primeros años dejarle bastante tiempo a la educación física. Se verá enseguida que nada se ha perdido por haber esperado.

Respecto a esto, el campo parece preferible a la ciudad. Es preciso para el niño una libertad de movimiento que la ciudad no permite siempre. Es preciso que el niño pueda correr, saltar, jugar, loquear con los pies desnudos y la cabeza descubierta. Estos son, según Rousseau, solo lugares comunes para todos aquellos que se ocupen en la educación. Pasemos a otras consideraciones.

La naturaleza es una fuente inagotable, a la cual nunca se acercará uno demasiado. Generosa e inmortal e inspiradora, siempre se le debe pedir consejo. Al medio de sus magnificencias queremos transportar a aquellos que serán hombres un día y se harán con ese título el ornamento de la sociedad. La impresión de la naturaleza es fuerte y soberana; ella se grabará profundamente en el fondo de esas almas jóvenes; ella les dará tempranamente el sentimiento de lo verdadero y de lo bello; ella abrirá su espíritu a esas ideas de acuerdo y armonía que descubre el estudio en las leyes del mundo y que la humanidad busca realizar en ella. La poesía siempre nueva, siempre palpitante, templará la aridez de los preceptos y se mezclará agradablemente a la abstracción de los libros. En lugar de una enseñanza fríamente dada y recibida con repulsión, el niño abrazaría con avidez, con entusiasmo, la ciencia, esta madre del género humano, cuando se le presentase no bajo exterioridades severas, sino con todo el atractivo de su esplendor lujoso.

Las casas de educación deberían pues estar colocadas en cuanto fuera posible en medio de los campos, en un sitio agradable donde hubiera árboles, flores, agua y un vasto espacio. En las escuelas de las pequeñas poblaciones no hay para esto ninguna dificultad, pero la de las ciudades deberían participar de las mismas ventajas. Nosotros las querríamos en los arrabales, allí donde hay al menos una perspectiva que muestra a lo lejos el campo, la salida y puesta del sol, el aspecto variado de las estaciones, el movimiento eterno de las olas, las revoluciones de los astros, en una palabra, lo que excita el alma y despierta el pensamiento.

Caeli narrant gloriam Dei, ha dicho el profeta. Mirando el esplendor de una noche estrellada, el hombre se inclina ante la majestad del Creador de los mundos y le adora en un piadoso recogimiento. Se le mostrará al niño todas estas grandes cosas y poco a poco se le explicará, me equivoco, se le dirá lo que la ciencia huma-

na ha podido descubrir después de 3.000 años de investigaciones. Porque como dice Shakespeare, hay en el cielo y en la tierra muchas cosas de que todavía no tiene idea nuestra filosofía.

Pero no anticipemos sobre la marcha de los tiempos.

Antes de llegar a la educación intelectual o propiamente dicha a la instrucción, diremos algunas palabras sobre la educación moral. Siendo el hombre sensación, sentimiento y conocimiento, estas tres partes constitutivas de su ser deben ser plenas y simultáneamente desarrolladas.

La educación moral es la parte más difícil de la educación. Aunque la ignorancia engendra la mayor parte de los vicios que atormentan a la humanidad, se debe convenir en que el sentimiento moral no acompaña siempre el desenvolvimiento de la inteligencia. Se ve todos los días a hombres muy instruidos cometer atentados espantosos contra la sociedad. Si el acrecentamiento de las luces no debiese traer sino el acrecentamiento de la corrupción, no valdría la pena de hacer tantos esfuerzos para salir de nuestra ignorancia natural y lo que más nos convendría sería el volver a los bosques primitivos para disputar nuestra subsistencia a las fieras. Pero la humanidad no retrograda.

Corregir los malos instintos, dar el predominio a los buenos, tal es la obra de la educación. Por lo demás, el hombre no nace ni bueno ni malo, por más que se haya dicho. Lleva en sí todos los vicios, todas las pasiones, como todas las virtudes y todas las tendencias. Abandonadas a su vuelo impetuoso y ciego, esas tendencias arrastrarán al hombre a un abismo de contradicciones y desgarrarán la sociedad, pero conducidas por la educación y la reflexión hacia un objeto moral, producirán la armonía que del individuo se extiende a la especie.

La educación moral puede dividirse en dos partes, la que concierne a la familia y la que pertenece a la sociedad. En la familia es sobre todo de la madre de quien depende la educación moral. Enunciar esta proposición es decir una verdad casi trivial, es levantar también una cuestión muy importante y sin embargo muy descuidada. Queremos hablar de la educación de las mujeres.

El niño se vuelve siempre con preferencias hacia su madre ¿será preciso explicar este movimiento tan espontáneo? Durante sus primeros años el hombre no vive sino en el estado de instinto, de sensibilidad. Estas cualidades se encuentran en más alto grado en las mujeres y he ahí por qué el niño se liga al solo ser que puede comprender su alma joven. Todavía no está desprendido del seno materno, es como un apéndice de la mujer. Arrancarlo brutalmente sería matar en él una facultad preciosa, hacerlo desgraciado o perverso. Puede morir el padre sin que el destino del niño sufra sensiblemente, pero si muere la madre, el niño tiene una pérdida irreparable.

¿Quién podría en efecto reemplazar ese fondo de ternura y sensibilidad, ese amor inagotable? Esta afección maravillosa que forma quizás, que forma seguramente el más bello atributo de la mujer, debe ejercer una influencia incontestable. No tendríamos más que observar a un hombre, cualquiera, para encontrar ciertamente en su alma el sello imborrable que dejó su madre en ella.

Esto dado, ¿cómo es que la educación de las mujeres es tan descuidada? ¿Cómo es que aún la misma educación del hombre es tan imperfecta? Esta cuestión hay que agregarla a muchas otras que esperan también después de largo tiempo una respuesta. Por lo que a nosotros toca, no es nuestra intención presentar aquí una solución. Nos limitamos a llamar sobre este punto la atención de los pensadores y de los hombres de Estado.

Una palabra más todavía, ya que hemos hablado de las mujeres y de su influencia como madres, no podemos dejar de indicar también su acción como esposas, tanto más desde que de ellas depende la consumación de las revoluciones modernas, el adelanto del género humano. Por lo mismo que las mujeres representan más especialmente el sentimiento, el espíritu de resistencia encuentra en ellas un refugio seguro. En el corazón de la mujer espera recobrar el Imperio lo que ha perdido entre los hombres. En general en las revoluciones europeas las mujeres se han mostrado hostiles al partido del progreso. En este sentido, es preciso decirlo, su acción que pudo haber sido decisiva en favor de la libertad, al contrario, hizo inclinar la balanza a favor del despotismo. Nueva prueba de que la educación de las mujeres ha sido muy descuidada hasta nuestros días.[1]

Una sensibilidad demasiado desarrollada debilitaría el carácter del niño. La misión del padre consiste en templar la influencia maternal. Debe corregir el sentimiento por la razón, la delicadeza instintiva por la energía varonil, traer el predominio del espíritu sobre el corazón, obrar el desenvolvimiento de la inteligencia. Pero creciendo siempre el niño, llega el momento en que, sin salir del seno de su familia, debe juntarse con los compañeros de su edad. Este es el momento en que se ve apuntar la personalidad humana. Es el principio de la sociabilidad. La época animal concluye en parte, la época humana comienza.

1 Para contextualizar este párrafo es necesario tener presente que Peyret abandonó Francia tras el fracaso de la Revolución de 1848, particularmente decepcionado por la entronización de Luis Bonaparte (el sobrino de Napoleón) quien inauguró un despotismo avalado por el sufragio, legitimándose como emperador con dos plebiscitos en los que se impuso ampliamente: "La revolución de Febrero había retrocedido. El voto universal había abdicado en manos de un hombre: lamentable síntoma de la ignorancia de las masas", escribe años después Peyret en su *Historia contemporánea* (Ed. Felix Lajouane, Buenos Aires, 1887, pág. 80). En las clases populares,y especialmente en las mujeres de los sectores rurales, Bonaparte había encontrado un fuerte respaldo a su discurso conservador y demagógico, que instaba a bajar impuestos, desacreditar la República, entronizarse como Emperador, restaurar el orden tradicional y la causa de la religión católica. Carlos Marx reflejó en parte estos sucesos en su célebre texto *El 18 Brumario de Luis Bonaparte.*

Sale el niño de la casa paterna. El maestro se apodera de esta alma tierna todavía. Él la forma, le hace un modelo, le da una impresión imborrable. Ninguna lección en efecto queda más profundamente grabada en el espíritu que los preceptos de la primera edad. Aunque el razonamiento que sobreviene enseguida combata las aberraciones, siempre queda alguna cosa. Ved las preocupaciones particulares, todas esas supersticiones arraigadas en el corazón de los hombres y los vanos esfuerzos que se hacen para arrancarlas de su crédula imaginación.

El niño aprende a leer. Este punto es capital, no tenemos necesidad de demostrarlo. Desde este momento es una tesis agotada y una verdad palpable. En saber leer está todo. Esta palabra explica el pasado y hace presentir el porvenir consolando el presente. Saber leer es un deber para todo hombre, lo mismo que saber escribir. Aún diremos que aquel que no sabe estas dos cosas no merece el nombre de hombre. No poder comprender el pensamiento de otro consignado en un escrito o en un libro es a los ojos de los demás una señal de inferioridad incontestable, un suplicio tan grande como el de Tántalo, es un destierro intelectual y moral, una verdadera excomunión de la humanidad. No saber escribir, es decir, ser incapaz de transmitir a la distancia a los otros sus sentimientos y sus pensamientos, es aún una señal de inferioridad y una punición moral. Pues bien, hace muchos miles de años que esta maravillosa invención que se llama escritura ha sido descubierta. Hace muchos siglos que la imprenta se mueve con su rapidez gigantesca y hay todavía millones de hombres para quienes estas dos artes poderosas no existen.

¿Y cuánto tiempo no será preciso todavía para que empiece a ser accesible a la mitad del género humano solamente? Ah, verdaderamente los hombres están ocupados en otra cosa, en manejar el cañón y la flecha, aquí por un rey, allá por un presidente, por un

emperador, más lejos por un jefe de bandidos o por un conductor de antropófagos. Desde el pequeño al grande, ¿dónde está la diferencia? Los hombres ignorantes y embrutecidos de un extremo al otro del mundo están ocupados en degollarse. Apenas en algunos puntos se ve algunos grupos dedicados al cultivo de la ciencia, de las letras y de las artes, buscando el bienestar y la libertad en una paz industriosa y fecunda. Hagamos a lo menos votos porque su ejemplo encuentra imitadores.

En algunos centenares de años, gracias a los caminos de hierro gracias a los buques de vapor, a los telégrafos eléctricos y la navegación aerostática que se descubrirá sin duda, y a mil otras invenciones que no podemos aún entrever, la humanidad tomará el partido de fundir los cañones y aprender el alfabeto. Entonces la historia dejará de ser un espantoso catálogo de guerras y revoluciones sangrientas. A la invención de la escritura es preciso atribuir casi todos los progresos realizados por el hombre hasta estos días. Antes de esta invención las generaciones morían sin transmitirse de otro modo que por la palabra, sus ideas y opiniones.

Pero dice el proverbio latino, *verba volant, scripta manent.* Las palabras vuelan, los escritos quedan. ¿Qué podía ser una impresión fugitiva transmitida del padre al hijo casi siempre mal dada, mal retenida para el adelanto de los hombres? ¿Podía la ciencia en semejante condición constituirse y la verdad aparecer? ¿Podía la observación elevarse más alto que la rutina? ¿Los resultados adquiridos salían del dominio individual? ¿Cuánto tiempo no les era necesario para generalizarse y hacerse comunes a todos? Antes de la invención de la escritura el hombre no podía ser más que cazador, pescador, poco más que bestia montes. Sus aspiraciones no iban más allá del círculo de sus necesidades materiales y cotidianas. La vida moral no existía. Para convencerse de la exactitud de esta aserción, no hay más que echar la vista sobre las poblaciones salvajes

que existen todavía en gran número en la América del Sur, a dos pasos del sitio donde escribimos. Tal es la fiel imagen de nuestros antepasados, descendientes de razas europeas.

La escritura hizo dar un paso gigantesco a la humanidad. Ella grabó en la piedra, en leves hojas, en cortezas de árbol, en pieles, las groseras canciones que se transmiten laboriosamente de unos a otros. Ella hizo posibles las comunicaciones lejanas y disipó las distancias. Ella colmó el abismo de los tiempos, conservando para las generaciones futuras el depósito fiel de los pensamientos de las leyes, hechos y acciones de sus antepasados. La escritura hizo así la educación del género humano por sí mismo, el advenimiento del hombre a la sociedad, sociedad que no reconoce ni la distancia ni el tiempo, la comunión de todas las edades en la misma creencia, en la misma fe, el acrecentamiento continuo de nuestros conocimientos, la ciencia constituida, propagada y aumentada, el progreso hecho posible, la soberanía del hombre sobre la naturaleza, la civilización en fin.

Pero la escritura era un privilegio. El libro escrito costaba tanto tiempo y plata que solo las castas aristocráticas podían gozarlo. Era preciso democratizarlo y proceder para que su objeto fuese conseguido. Eso es lo que ha hecho la imprenta. El libro impreso penetra en las masas. Se desparraman millares de ejemplares. No importa, esa forma no es todavía bastante popular: el libro impreso cuesta caro y todas las personas no tienen el tiempo de leerlo. El periódico vino pues. El periódico barato, el periódico enciclopédico que la prensa emite todos los días por millares o más bien por millones de ejemplares y que los caminos de fierro y los buques de vapor transportan en algunas semanas a las extremidades del globo. La prensa se ha convertido en la palabra *en estado de pólvora*, para emplear las expresiones de Chateaubriand, *la electricidad social*. ¿Quién resistirá a esta máquina impetuosa que hiere con golpes re-

doblados que se abalanza y extiende sobre el mundo con la rapidez de la idea, con la majestad del océano? Después de tres siglos la prensa ha hecho más por la civilización que lo que todos los sacerdotes, todos los filósofos, todos los legisladores hicieron durante tres mil años. Utilicemos pues esa inmensa fuerza social y constituyamos por ella la fraternidad universal, la unidad del género humano, enseñemos a leer a todo el mundo.

Después de la lectura y la escritura viene la aritmética. Sería superfluo me parece, el insistir sobre la utilidad o más bien sobre lo indispensable de esta ciencia. Desde la simple madre de familia hasta el profundo calculador que estudia en el cielo la marcha de los astros, necesitan recurrir a ella. La familia, la casa, la administración, el departamento, el Estado, todo está sometido a sus leyes inflexibles. Ella domina todos los oficios, todas las profesiones, es el alma del comercio, el eje de la sociedad, la regla inmutable del cambio. Así pues, el niño aprenderá la matemática, la aritmética y con ella todas sus aplicaciones, entre otras la teneduría de libros.

Después de la aritmética se debe aprender la geometría, ciencia cuya aplicación es necesaria todos los días. Para medir un campo o construir una casa se debe consultar a la geometría. Así pues, la geometría, a lo menos en parte, debe entrar en la enseñanza primaria. También querríamos algunas nociones de cosmografía y de astronomía, cuando no fuera para otra cosa que para el almanaque, y cuando hay o no luna, lo que pedía el *bourgeois gentilhomme* a su profesor de filosofía. Es lo menos que podremos saber, la configuración de la tierra, nuestra morada, su rol en el sistema planetario, su marcha en la armonía de los mundos.

La geografía física y política es también una ciencia que nadie debe ignorar. Conocer a lo menos por el nombre los diferentes pueblos que habitan con nosotros la tierra, tener una idea de su constitución política, de su modo de vivir, de sus costumbres, de su

carácter, de su comercio. ¿Se dirá que es exigir demasiado del negociante, del cultivador, del industrial, bajo cualquier latitud que se encuentren?

La geografía política trae enseguida a la historia. Todo hombre debe tener nociones de historia general y conocer la de su país. La enseñanza primaria no puede dar grande extensión a la parte histórica, esto exigiría más tiempo que el que podrían consagrarle la mayor parte de los jóvenes aprendices de oficios, pero se debe a lo menos ponerlos en el camino. Aquellos que tengan momentos de placer y que estén colocados en una condición de estudios más favorables, pueden aumentar sus conocimientos y formar una opinión personal sobre el movimiento de las razas y de los pueblos. La enseñanza histórica completa hace parte de la instrucción secundaria. Volveremos a hablar sobre esto más adelante.

No se debe olvidar la instrucción religiosa y moral. La instrucción religiosa tiene por base la libertad de conciencia. Por consiguiente, en un país donde uno está expuesto a encontrar creencias diversas, debe dejarse la decisión a las familias. Ella conviene más particularmente al sacerdote, al ministro o al rabino. En un siglo en que la inteligencia ha pasado ya nadie piensa en resucitar al fantasma de las persecuciones religiosas que ensangrentaron los dos mundos. En cuanto a la moral, corresponde al maestro. El código de derechos y deberes del hombre constituye un conjunto que no es permitido a nadie desconocer. Lo que el hombre debe a la sociedad y la sociedad al hombre, en consecuencia, el derecho civil debe explicarse a la juventud. La sociedad tiene por órgano principal al gobierno. Es preciso, pues, que el joven conozca su mecanismo. ¿Cómo sin esto podría vivir, ignorando el derecho y la constitución política?

Tales son, nos parece, agregando algunas nociones de historia natural, de agricultura y de higiene, los principales conocimientos que deben formar la enseñanza primaria. Pero no será completa

si no se le agrega el estudio completo de un oficio manual. El hombre es una criatura botada al trabajo, ley imperiosa, a la cual nadie puede sustraerse, so pena de caer en el embrutecimiento y la locura. Así pues, trabajar es hacer obra de sus manos, pues todos deben un trabajo productivo a la sociedad que le alimenta. Bien sabemos que hay una porción de funciones que no son manuales y que son útiles a la sociedad, pero sabemos también que el mayor número constituye una serie de parásitos viviendo a sus expensas y que el fin de todo hombre progresista es de reducirse a lo estrictamente necesario. La burocracia, se ha dicho muchas veces, es una de las llagas de las sociedades modernas. El gubernamentalismo, llevado a sus últimas consecuencias, produce el despotismo. Es un escollo que por todas partes hay que evitarlo. En las sociedades envejecidas, como en las sociedades europeas, donde él ha quebrantado la libertad; en las sociedades nacientes, donde podría producir antecedentes penosos, distrayendo a los hombres del trabajo serio y productivo para arrojarlos a vivir de lo que les dejen los otros.

Que todo joven aprenda un oficio manual, como lo pedía Rousseau a los gentiles hombres de su tiempo. Este es pues un deber y a más corresponde a esa educación física cuya importancia hemos demostrado y mantiene la salud del cuerpo, cosa soberanamente precisa. Procura al espíritu numerosas satisfacciones, ofreciéndole distracciones agradables y útiles que le permitan reposarse de una tensión prolongada. Además el hombre no es completo si no agrega la práctica a la teoría.

Reflexiónese en las diferentes situaciones en las que puede encontrarse un hombre. Destituido de los favores de la fortuna, arrojado de su patria ¿que hace un hombre por instruido que sea, cuando no tiene el recurso de un oficio manual? La respuesta mil ejemplos la dan, que todo el mundo conoce desgraciadamente.

Teniendo el hombre los conocimientos teóricos que acabamos de enumerar, poseyendo a más un oficio manual, sabe bastante para conducirse por sí mismo. Queda libre para perfeccionarse en uno u otro camino, para formarse por la lectura y el estudio, para elevarse a la enseñanza secundaria y poseer esos conocimientos que son el lujo del espíritu literario, el apogeo del sabio sumergido en las profundidades de la ciencia.

Por la exposición rápida que acabamos de hacer se ve qué grado de capacidad debe poseer el maestro encargado de formar discípulos. Pero ¿quién formará al maestro? Aquí se encuentra la necesidad de una creación nueva. Hablaremos de la escuela normal.

La escuela normal primaria es aquella donde se forman los maestros. Por aquí es preciso comenzar la organización de la introducción pública. Sin escuela normal nunca se podrá tener buenos maestros.

La escuela normal debe naturalmente ser colocada en la capital del Estado. Allí se abrirán cursos por los profesores más capaces. Los miembros del gobierno, todos los ciudadanos ilustrados, se obligarán a ayudar con su vigilancia. Se exigirá de los candidatos para ser patentados de maestros serias garantía de capacidad, extensa inteligencia y una moralidad irreprochable.

Es preciso no olvidar que el maestro est llamado a una especie de sacerdocio porque ¡qué misión mayor que la de formar las generaciones futuras! Para merecer la confianza de los padres de familia, el maestro debe presentarse y venir en medio de ellos revestido de un carácter respetable, sagrado. Entonces su influencia será poderosa y fecunda, no solamente sobre los jóvenes que se le confíen sino sobre los hombres que lo rodeen, que podrán inspirarse con sus consejos y desenvolver su espíritu con su contacto. Su misión es de sacrificio, penosa, larga, austera y sin embargo tiene sus

atractivos. Grande es la satisfacción moral que experimenta un maestro cuando ha formado un discípulo, un hombre.

Pero a más la sociedad debe otras compensaciones. Es preciso para el maestro una posición social cómoda, honorable e independiente.

¡Triste cosa! En la mayor parte de los países, quizás en todos, los sueldos de los maestros son mediocres, que no los ponen nunca al abrigo de la miseria. Casi siempre no es sino un mendigo más en el presupuesto, obligado a sustentar su existencia con subvenciones vergonzosas. ¿Qué influencia moral puede tener un hombre reducido a una condición tan precaria?

Es preciso que el maestro sea bien retribuido, alojado por cuenta del Estado, y que tenga para él y su familia el bienestar material asegurado.

En resumen, tal es el conjunto del instituto de la instrucción pública primaria. En el centro del Estado, una escuela normal con el encargo de formar maestros. Verdadero plantel de donde salgan todos los años cierto número de hombres que hayan mostrado por serias pruebas en exámenes públicos su capacidad, y que se encarguen de derramar las luces hasta en el más oscuro pueblo de la república.

Cada pueblo, cada centro de población algo importante debe tener su escuela primaria.

En cada departamento, uno más inspectores encargados de ejercer una vigilancia rigurosa sobre el personal de los directores y sobre el estado de los estudios. Se agregará al inspector una comisión compuesta de personas instruidas y honradas.

Añadamos para terminar y como condición necesaria, que la instrucción será obligatoria y gratuita. Porque no es lo bastante el fundar escuelas: si ellas hubieran de estar desiertas, tanto valdría como que no existiesen.

Alexis Peyret, Montevideo, marzo de 1853.

Referencias bibliográficas

Peyret, Alexis (1853) "De la educación", en *Comercio del Plata.* 11 y 12 de abril de 1853, N.º 2144 (primera nota) y 13 de abril de 1853, N.º 2146 (conclusión). Montevideo. Archivo del Museo Histórico Palacio San José.

(1887) *Historia contemporánea,* Buenos Aires. Ed. Felix Lajouane.

Marx, Carlos (2003). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid. Fundación Federico Engels



Martes 16.10 horas. Puerto Darwin, Islas Malvinas. Soldados argentinos esperan posible desembarco. Sin embargo sólo se registra un ataque aéreo. Dos aviones ingleses son abatidos.

ESTAMOS GANANDO

"

"SI NO LO VEO NO LO CREO". ACERCA DE LA CAPACIDAD CREADORA Y DESTRUCTIVA DEL LENGUAJE

Florencia Pescio *

La curiosidad llevó al ser humano a desarrollar herramientas para su supervivencia; su primera creación, la más importante, la que está en constante evolución, fue el lenguaje. Este poderoso mecanismo expresivo suscitó el interés de los filósofos ya desde la antigüedad; motivados por el deseo de comprender su esencia esbozaron explicaciones acerca de su origen, los diversos componentes que le dan forma y los variados usos que podemos darle.

Ese puente que nos conecta, que nos une, que nos separa; que nos obliga a nombrarnos y nos invita a pensarnos ¿o es al revés? En la era de la información constante y omnipresente, cuando estamos más y mejor conectados que nunca, me pregunto ¿qué fue lo que logramos?

---

* Nació en 1985 en la ciudad de Buenos Aires. Actualmente se encuentra cursando el cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía del ISFD de la Escuela Normal Mariano Moreno.

Así como podemos entrar al Louvre desde cualquier parte del mundo a través de cualquier dispositivo electrónico con acceso a internet, podemos con la misma facilidad caer en una espiral de discursos fraudulentos que tienen la potencialidad de guiar, para bien o para mal, nuestro camino. Tenemos herramientas para evitar un dañino desenlace, solo debemos ponerlas en práctica.

DIME CON QUIÉN ANDAS. Veinticinco siglos atrás un tribunal de la democrática Atenas (Grecia) dictamina que uno de sus ciudadanos estaba corrompiendo a los jóvenes. ¿Por qué fue Sócrates acusado de tal delito? En pocas palabras: este filósofo disfrutaba mantener conversaciones reflexivas con toda persona que voluntariamente se involucrara con él en un diálogo; en estos encuentros se servía de su método de preguntar y repreguntar invitando así a su interlocutor a encontrar dentro de sí mismo las respuestas mediante sus propios razonamientos. Y aunque "La preocupación primordial de Sócrates es la elevación de sus conciudadanos en la virtud a través de la educación" (Ramis, 2005, p.62), algunos (quienes presentaron las denuncias ante la justicia) consideraban que esto de hacer pensar a los jóvenes no estaba del todo bien.

¿Significa esta acusación y condena un atentado contra la libre expresión? Al comienzo de la obra platónica *Apología de Sócrates*, se citan las palabras que el condenado pronunciase luego de ser sentenciado a muerte

> Yo no sé, atenienses, la impresión que ha causado en vosotros el discurso de mis acusadores. Al escucharlos, incluso yo mismo he estado a punto de no reconocerme, tan persuasiva ha sido su forma de hablar. Sin embargo, puedo asegurarlo, no han dicho nada que sea verdadero. (Platón, 2014, p.195)

Se interpreta en estas líneas que las palabras y recursos discursivos utilizados en los alegatos en su contra evidenciaban la intención de

impresionar al jurado, manipulando en cierta forma los hechos, tergiversando la realidad. Asimismo, podríamos todos nosotros caer en el error de alterar esta historia, porque como bien lo explica Pablo Ramis

> El origen de la incertidumbre que rodea el conocimiento de Sócrates se encuentra en el hecho de que el filósofo no puso por escrito su magisterio y que, por lo tanto, debemos llegar a él a través de fuentes contrapuestas en la caracterización que hacen de su personalidad y su pensamiento. (Ramis, 2005, p.59)

El suceso de Sócrates y la cicuta es un hito en la historia de la filosofía, numerosos escritores han hablado de ello en sus obras; contamos con miles de páginas que dan cuenta de este juicio y otras tantas miles donde se relata su vida, su cotidianeidad, sus pensamientos, sus costumbres y sus estrategias. El asunto es que, tal como lo aclara Ramis, al no tener fuentes de su autoría, todo lo que consumamos de Sócrates viene previamente masticado por otro que quiso plasmar sus palabras y dejar así constancia de sus pensamientos.

Y TE DIRÉ LO QUE ME HAN DICHO. Existe un juego que en nuestra cultura se le conoce como "teléfono descompuesto" en el que se le dice a una persona una frase al oído sin que los demás puedan escucharla, este sujeto debe pasarle el mensaje a otro de la misma manera que él lo recibió: al oído y sin que escuchen los demás, así sucesivamente hasta llegar al último integrante del juego, quien será el encargado de repetir en voz alta la frase que recibió, que por lo general difiere del mensaje inicial. Esta dinámica demuestra que las interpretaciones personales juegan un papel muy importante en la comunicación.

Para introducir esta noción de la capacidad creadora y la potencia destructiva del lenguaje, cito las palabras de la Ddoctora en Filosofía María Eugenia Borsani

> Lo ubicuo se dice de una presencia permanente, constante, universal: omnipresencia. Predicar lo ubicuo de la retórica es, justamente, afirmar que en toda práctica comunicativa, en todo discurso, con independencia del género en que éste se enmarque, la retórica siempre está. Si se entiende que el objeto de la retórica es la persuasión, imposible retirar la pretensión persuasiva en toda praxis discursiva. (Borsani, 2006, p.170)

En otras palabras, el acto de comunicar nunca es neutral. Cuando nos expresamos nuestro discurso está siempre impregnado de subjetividades, esto implica que aun cuando el contenido de la exposición aluda a datos objetivos es posible que las mismas palabras terminen significando diferentes cosas dependiendo de cómo las decimos y quién las toma. Esto es posible gracias a la infinidad de recursos con los que contamos para moldear el contenido que buscamos transmitir a nuestro(s) interlocutor(es), tales como: la manera en la que decidimos redactar/presentar la narración, los detalles y pormenores que resaltamos y aquellos que omitimos, hacia dónde apuntamos el énfasis, los signos de puntuación, los sinónimos que utilizamos, los gestos y pausas que introducimos, entre otros.

A propósito de esto, Agustín de Hipona, quien le dedicó una buena parte de su tiempo al estudio del lenguaje y sus problemas, "habla de la fuerza (vis) del signo lingüístico, que encierra la significación y las formas como ésta afecta a un auditorio" (Beuchot, 2005, p.51) al tiempo que le confiere al pensamiento un lugar central. Beuchot (2005) explica esto último mostrando que para Agustín el lenguaje no tiene oportunidad alguna de darse sin este componente, sin pensamiento no hay lenguaje alguno.

EL HUEVO O LA GALLINA. SIMBIOSIS. La pregunta es entonces si creamos el lenguaje para nombrar la realidad, o si creamos realidades a través del lenguaje. En principio la respuesta más simple (haciendo una grosera reducción) podría ser que ambas son correctas.

Ya desde la antigüedad Platón y Aristóteles se interesaron por este interrogante y ofrecieron sus conjeturas acerca del origen de las palabras. Fieles a su antagonismo esas teorías fueron asimismo contrapuestas; la que tomó más fuerza fue la concepción convencionalista aristotélica, idea que prevalece en la actualidad ya que damos por sentado que los conceptos que utilizamos son producto de acuerdos sociales que creamos en nuestra(s) cultura(s).

En cuanto a los motivos que explican el interés de la filosofía por el lenguaje se pueden nombrar muchos; Ian Hacking (1973) le dedica un libro entero a este tema, y haciendo un repaso histórico argumenta que al menos uno se mantuvo invariable a lo largo de todos estos siglos: despejar el camino de confusiones conceptuales devenidas de definiciones vagas.

Y hablando de la historia del lenguaje y su evolución, el historiador Noah Yuval Harari (2021) cuenta cómo las nuevas estructuras de pensamiento que desarrollaron entre 70.000 a 30.000 años atrás nuestros antepasados, dieron paso a novedosas maneras de comunicación que derivaron en un tipo de lenguaje totalmente nuevo. No es de extrañar entonces que en pleno siglo IV de la era cristiana San Agustín nos recuerde ese lugar primordial que tuvo el pensamiento y que él mismo siguió ponderando.

Por lo demás, agrega Harari que estas nuevas capacidades lingüísticas que adquirieron los primitivos habitantes de la tierra favorecieron el desarrollo social de las comunidades; curiosamente el chisme adquiere notable importancia, ya que al enterarse de cuestiones más banales esos datos les proporcionaron "información fiable acerca de en quién se podía confiar" (Harari, 2021, p.37) sabiendo quién es honesto y quién un tramposo.

Pero entonces ¿qué tienen que ver el final de la vida de Sócrates, la capacidad creadora y destructiva del lenguaje y el uso del chisme como medio de comunicación?

NO TODO LO QUE BRILLA ES ORO. World Trade Center, Manhattan - Estados Unidos, 11 de septiembre de 2001; El hecho que marca un antes y un después en la historia contemporánea según el periodista y escritor británico Stuart Jeffries. En su libro *Cómo nos hicimos posmodernos. Todo, a todas horas, en todas partes* destaca la relevancia de este atentado en el crecimiento de la lamentable costumbre tan extendida hoy en día: la noticia falsa, o *fake news* por su término inglés.

¿Cuál fue la información incorrecta que circuló en torno a la catástrofe mencionada y quién la pronunció? El político Donald Trump, por entonces candidato a la presidencia de los Estados unidos de América, en 2015 y en el marco de una conferencia aseguró haber visto cómo miles de personas festejaban al ver en televisión las imágenes del ataque. "Días después, repitió la afirmación en una entrevista en el programa *This Week* de la cadena ABC, mientras el presentador, George Stephanopoulos, le explicaba que la policía ya había refutado todo tipo de rumores similares" (Jeffries, 2023, p.354) pero él continuaba reafirmando su punto y la confianza que mostraba al hacerlo convenció a la audiencia, no solo quienes compartían su ideología, ni siquiera se limitaba a habitantes de su país: personas alrededor del globo se fiaban de (y replicaban) sus palabras, dando comienzo a una carrera contra el significado mismo de la palabra noticia, puesto que agregar "falsa" a continuación genera un término difícil de comprender por la lógica, un verdadero minotauro del lenguaje, que nos obliga a deformar el sentido informativo de un comunicado, que por ser falso corrompe de entrada su espíritu.

El peso de la palabra oficial, de personas que ocupan puestos de poder, lleva consigo la semilla germinadora de la influencia política, la potencial capacidad de instalar en la sociedad una convicción que puede no ser del todo fiel a los hechos.

Como ejemplo regional podemos recordar el lamentable titular de la revista *Gente* publicada el 6 de mayo de 1982*, que rezaba "ESTAMOS GANANDO" en medio de la guerra de Malvinas; declaración tendenciosa y ciertamente falaz que logró el cometido del gobierno de la época: calmar al pueblo y acallar las voces de reclamo de los familiares de los combatientes. Este fue el intento del por entonces dictador de la Argentina, Leopoldo Fortunato Galtieri, de ocultar o camuflar la realidad que vivían aquellos que estaban arriesgando su vida para defender nuestro territorio, muchos de ellos obligados a participar siendo incluso jóvenes de apenas 18 años totalmente ajenos a las Fuerzas Armadas.

SAL DE AHÍ CHIVITA CHIVITA. Si fuésemos obligados a consumir, constantemente, solo la información que alguien más nos proporcionara, y siendo ésta adulterada ¿se podría decir que en efecto conocemos algo? ¿Y si al mirar por fuera de esa fuente testimonial cavernosa no podemos dar crédito de lo auténtico? ¿Nos creerían los demás si intentásemos convencerlos de que los datos que están consumiendo no son reales? Si tuviésemos que volver al encierro ilusorio, después de haber admitido la existencia de la ficción ¿seríamos capaces de reconocer el engaño de lo real?

Las mismas preguntas que se hizo Platón en el S.IV ac. al escribir su mito de la caverna aplican en este 2024 con una exactitud pasmosa. Nuestro presente está totalmente atravesado por discusiones concernientes al lenguaje: que si modificamos la lengua oficial, que si tal realidad deja de existir si no la nombramos, que si una persona se tocó el hombro y se rascó la nariz está mintiendo, que si Dios nos habla a través de los obispos o si los extraterrestres nos dejan mensajes en los campos de maíz.

---

* La imagen de la portada de la revista *Gente* es la que reproducimos en la página 132 (Fuente: http://revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=741)

Constantemente compartimos información, con nuestro entorno y con desconocidos en el vasto mundo cibernético, ahora ¿cuántas de estas aseveraciones son totalmente correctas, cuántas son falaces, cuántas una mezcla de ambas y cuántas de ellas implican un salto de fe de nuestra parte? René Descartes, el maestro de la duda, que llegó a cuestionar hasta su propia existencia, nos dejó un valioso consejo que quizás deberíamos retomar si es que lo hemos olvidado:

> No aceptar nunca cosa alguna como verdadera que no la conociese evidentemente como tal, es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención y no admitir en mis juicios nada más que lo que se presentase a mi espíritu tan clara y distintivamente, que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda. (Descartes, 2006, p.26)

Lo cierto es que la manera en la que nos expresamos cambia constantemente, el lenguaje es dinámico y por lo tanto (y a raíz de ello) se amolda a los devenires de la existencia humana. Lo único inmutable es la fórmula: emisor, receptor, mensaje y canal. A esos elementos necesarios para que haya comunicación deberíamos agregarle el beneficio de la duda, el permitirnos chequear los datos que nos llegan, contrastar nuestras propias convicciones con información fidedigna para evitar caer en el error de defender banderas que no son las nuestras por el simple hecho de haberle dado la espalda a nuestra capacidad crítica.

No se puede colonizar un cerebro que se mantiene en ejercicio.

Bibliografía

Beuchot, M. (2011). *Historia de la filosofía del lenguaje.* Fondo de Cultura Económica. México

Borsani, M. (2006) "Retórica y ciencia: ortopedia de la palabra", en *Filosofía-Crítica-Cultura*. PubliFadecs.

Descartes, R. (2006) *Discurso del método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias*. Folio. Buenos Aires.

Hacking, I. (1973). *¿Por qué el lenguaje importa a la filosofía?* Sudamericana. Buenos Aires.

Harari, Y. (2021) *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad* (26ª ed.) Penguin Random House. Buenos Aires.

Jeffries, S. (2023) *Todo, a todas horas, en todas partes: cómo nos hicimos posmodernos.* Taurus. Madrid.

Platón. (2014) *El Banquete, Critón, Apología de Sócrates.* Libertador. Buenos Aires.

Ramis, J.P. (2005) "Reflexiones sobre el trasfondo político en el juicio contra Sócrates". En *Atenea* (Concepción), volumen 491. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622005000100005



Ilustración de Carina Amarillo: "¿A cuánto cierra el dolor?"
(2022, tinta sobre papel,)

SOBRE EL EXISTENCIALISMO POSMODERNO

Mateo Buñola [*]

INTRODUCCIÓN. En este artículo utilizo la expresión "Existencialismo Posmoderno" como un cuadro de época, una manera de satirizar o, más bien, de soslayar la profunda crisis de identidad y sentido que en estos tiempos atraviesa el ser humano. El existencialismo es, en esencia, parte de la filosofía del siglo XX, pero también me parece una acepción interesante para introducir en los cuestionamientos que inducen a preguntarse para qué existir.

¿De qué se trata, entonces, esto del existencialismo posmoderno? Y… de muchas cosas, demasiadas, si se dispone de sinceridad: desde la constante capitalista en las relaciones humanas y culturales, hasta el vacío emocional y existencial del ser humano a causa de ello. Se trata de un fenómeno actual pero no tan nuevo, profundizado tal vez en los últimos años a causa de catástrofes socioculturales y humanitarias como la pandemia del COVID-19 y sus consecuencias en la salud mental y espiritual del mundo. Salud ya

* Nació en 2001 en General Juan Madariaga, provincia de Buenos Aires. Actualmente se encuentra cursando el cuarto año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación del ISFD de la Escuela Normal Mariano Moreno.

atacada a lo largo de la historia del género humano, vapuleada por el ego humano. Ego denotado en el afán de considerarse dueño y señor de todo lo que camina sobre la tierra, de percibirse como rey de la existencia y como dueño de las verdades positivas.

Verdades que muchas veces trajeron más tristezas que alegrías, más depresiones que euforias y más vacíos que satisfacciones. Ya que fueron sus propios descubrimientos los que lo pusieron en consciencia de su pequeñez, de su insignificancia. Insignificancia que trató y trata de llenar con objetos y vivencias, viajes, celulares, ropa de marca, casas lujosas, dinero, experiencias que el capitalismo ofrece en abundancia pero que, sin embargo, no lo llenan o no le dan el sentido o la satisfacción que buscaba. Llevándolo así a un vacío interno, a un sinsentido diario, a un cercenamiento de su sentir y de su humanidad. Humanidad vaciada por la mecanización y automatización de su propia vida, en pos de la productividad y el trabajo duro, la disciplina, la resiliencia y, sobre todo, de la utilidad.

Utilidad con fecha de vencimiento a la edad de 35 años, utilidad de objetos y no de sujetos, utilidad de la oferta y la demanda, utilidad de la frialdad y no de la humanidad, utilidad de la productividad y no de la ociosidad, de la racionalidad, utilidad, en fin, de la desazón y la deshumanización.

Deshumanización consecuente por dejar de lado las actividades que el ser humano supo hacer durante la historia y le brindaron vero sentido, aquellas que estaban en un plano fuera de lo material, en el mundo de las ideas, en el mundo de lo suprasensible, de lo no perceptible. Vero sentido que fue desplazado por uno fútil y superfluo que no permite rellenar lo que verdaderamente necesita: pensar. Pensar sobre sí, sobre su ser, sobre los por qué y para qué de la existencia, existencia consciente desde sus incomprensiones y no saberes que lo empujan a cuestionar y cuestionarse, así como comprenderse en totalidad.

De este modo, en nombre de la utilidad, la humanidad envenenó su alma y empuñó el puñal sobre sí misma con el fin de tener y dejar de ser, de objetivar dejando de lado su subjetividad, de ostentar su supuesta superioridad; así dejó de lado su parte más humana, su esencia, su verdadera identidad, su yo, su sentido.

Por ello se torna esencial detenerse en los porqué y para qué de cada acción en la cotidianidad, reflexionando sobre la propia existencia, comprendiendo por qué se existe y para qué se existe, volviéndose sobre sí mismo en una carga sentimental y filosófica que permita desentramar supuestos e imposiciones que lo atan a una vida de sufrimiento absurdo.

De ahí que el presente escrito se ofrezca como espacio de meditación sobre el hacer cotidiano, sobre lo que atraviesa en la actualidad al inconsciente colectivo y cómo esto afecta al ser humano en el escenario demarcado por un capitalismo y materialismo voraz que deja atrás la capacidad de cavilar sobre sí mismo, manteniéndolo en una alienación preocupante, en un vaciamiento de propósito existencial que conduce al sinsentido del diario vivir.

SOBRE LO ÚTIL Y LO INÚTIL. Hoy se escucha mucho sobre la utilidad de las cosas, lo que beneficia, lo que da rédito, lo que, al fin y al cabo, da ganancia, recompensa, satisfacción en términos personales. Es común oír en las conversaciones cotidianas preguntas como ¿sirve lo que hacés? ¿esto sirve para algo? ¿para qué hacerlo si no sirve de nada? Las cuales delimitan un paradigma instaurado donde cada parte del actuar de cada ser humano ha de ser productivo, útil y, sobre todo, monetizable.

De ahí es que el utilitarismo parece renacer en la contemporaneidad presentándose como bandera de estos tiempos, como esquema ético de lo humano, como motivo de existencia, como fundamento de las relaciones socio-culturales y hasta religiosas de la

actualidad. Aunque se trata de un utilitarismo completamente distinto a aquel que predicaron en su momento sus máximos exponentes, John Stuart Mill y Jeremy Bentham, donde aquel que era útil era el que construía con otros, el que salvaba al otro, el que le era útil a otro, en términos humanos y no rentísticos.

Mill planteaba que lo útil era aquello que extendía el bienestar y la felicidad hacia todos, donde lo bueno y lo bello, lo justo y lo que da verdadera felicidad o satisfacción, era lo que se debía de tener en cuenta en el accionar de los hombres y, sobre todo, en la política. Para Mill no había nada más útil que el bienestar no solo del individuo sino el de todos. Esa era la idea del liberalismo utilitarista: sí, que los hombres sean libres pero que se rijan por un sentir humano y comunitario, en términos de felicidad compartida y vida en común.

Esa utilidad se podía medir en los aportes filosóficos o artísticos, ya que el arte y la filosofía eran considerados como placeres superiores que ampliaban y alimentaban las capacidades humanas más elevadas, el pensar, el contemplar, el reflexionar. Por ejemplo, en el arte se trataba de comunicar, de dejar un mensaje, pero no de manera explícita sino más bien de una manera criptica que permitía, a quien observase una obra, ejercitar su pensamiento, darle espacio a que piense, a que reflexione y, ¿por qué no?, a que delire un poco.

Lo mismo sucedía con la filosofía. ¿Quién, luego de haber leído un libro de filosofía, no se ha cuestionado su propia existencia? Esto se da así pues ese es su objetivo, la filosofía trata de, esencialmente, pensar. No versa tanto sobre tesis interminables o incomprensibles en viejos libros polvorientos sino que se trata de cuestionar lo establecido y reflexionar sobre lo que se establecerá en un futuro.

"Filosofar significa siempre experiencia personal y expresión de la riqueza del ser" (Luypen, 1947). Es decir, significa expre-

sarse, decir lo que se piensa, pero no solo lo que se piensa sino lo que se piensa sobre lo que se piensa, en cierta modo la reflexión sobre el propio pensar. Y es en esa reflexión donde uno logra cuestionarse su propia vida, existencia y sentido, y por ello, para Mill (2011) la filosofía ofrecía ese espacio y esa condición de "placer superior" del propio pensar, superponerse a lo establecido, a lo cotidiano, a lo pensado hasta el momento y facilitaba conectarse con lo más profundo de uno mismo, cosa que nada material (ni siquiera todo el oro del mundo) podría igualar como experiencia.

Era en el navegar de los pensamientos que uno era rico: en experiencia, en saber y en profundidad, pero, sobre todo, en sentido. Sentido demarcado en ese cuestionar, en ese analizar, porque es pensando como uno se encuentra, se piensa y se comprende.

En esa comprensión es que el ser humano se humaniza, se ve en su desnudez, en su sentido más auténtico y real, ya que es en su interior donde todas las respuestas se hallan y se determinan. Por eso el arte y la filosofía, ayudaban, según Mill, a desarrollar ese placer superior de encontrarse, sentirse y elevarse, de, en cierta parte, volverse más humano, más sensible y, sobre todo, más consciente de si y de lo que lo rodea.

Por ello es importante preguntarse si hoy se valora de ese modo a la filosofía o a esos "placeres superiores" como se hizo a lo largo de la historia del pensamiento. Porque pensar ha brindado comprensión del universo y de la historia, pero, sobre todo, dio comprensión sobre la humanidad en sí, sobre su ser, y en gran parte fue lo que hizo hombre al hombre a lo largo de los tiempos.

Sin embargo esa pregunta parece innecesaria, pues todos ya conocen la respuesta y esta es que no. Hoy ya no se valora el pensamiento y lo que este da y, más aún, pareciera que en ciertos contextos incluso se prohíbe o desalienta porque se cree que no sirve de nada.

En sí, pensar, no sirve de nada para la sociedad actual y el utilitarismo contemporáneo, dado que, al contrario del original, el utilitarismo contemporáneo cree que todo lo que no produzca, no cree o no produzca dinero, no sirve, no tiene por qué tener espacio en la discusión cotidiana del ser humano actual. Si se da lugar a lo que no sirve, uno se vuelve in-servible, no productivo y eso es inaceptable en el reino de la productividad. No es casualidad que quien se detiene a pensar o a contemplar siente cierta culpa de no estar siendo productivo, de no estar haciendo algo. Porque en la contemporaneidad, el hacer precede al ser, si no se hace no se es y, parafraseando al filósofo Parménides "no puede ser lo que no es y no ser lo que es" (Kirk et al., 1983), por lo que hoy, existir, se trata de hacer y luego de ser porque si no se hace no se es y si no se es no se existe.

De este modo, el hombre contemporáneo hace para tener y en ese tener piensa que expande su ser, que extiende su sentido dominante y personal hacia todo, pero, en realidad, extiende un vacío, la inconsciencia de su existir, lo que lo hace humano como el pensar y el reflexionar ya no tienen cabida en lo artificial o tecnológico. Así el hombre se olvida de ser, es decir, de su propia humanidad, de existir, ya que como lo expresó Heidegger (2023), ser hombre es ser en el mundo, el dasein (ser ahí).

Esto genera crisis existenciales y de identidad, de propósito en la vida del hombre actual, dado que el sujeto hace pero no comprende ese hacer en su ser sino por mero hacer, por puro mecanicismo social, lo que conduce al absurdo, al sinsentido del diario vivir. Porque como comprendería Husserl (2002), no se tiene consciencia del propio existir, de ese ser ahí, teniendo en cuenta a la consciencia en "relación a", es decir, consciente de lo diario, de lo que se hace en el mundo, de por qué se hacen o se omiten algunas cosas y no otras, por qué se elige o no lo que se elige o no se elige.

Así, la sociedad contemporánea se encuentra en un frenesí de desarrollo tecnológico y material, pero no espiritual y ni siquiera personal, llevando a una incomprensión de la propia existencia. En la actualidad se vive en una autentica tecnocracia, es decir, una aristocracia tecnológica, donde lo técnico se superpone a lo humano y se hace de ello el eje del existir terrenal. En este contexto, el ser humano se obliga a hacer, a trabajar duro, a producir y consumir objetos, pero no sabe por qué, solo sabe que si no lo hace no será considerado como un igual por el conjunto social. En cierto sentido vive, pero no existe. Es por ello que:

> en nuestra sociedad tecnocrática, el encontrar que uno no está bien ha dominado por completo al encontrar que uno está bien. Según la expresión de Marcel, nuestra sociedad se caracteriza por una "tristeza chocante". El hombre no se siente cómodo en una sociedad tecnocrática porque en ella se mutila al ser integralmente humano, al ser auténticamente una persona. El mundo construido por la tecnología y en el que el hombre tiene que vivir es por completo un mundo del cálculo matemático; está vacío y suena hueco. En el mundo de la tecnología ya no hay prácticamente ninguna diferencia entre el día y la noche, ni queda ninguna estación del año. El ritmo de vida se convierte cada vez más en el ritmo de una máquina (…) de este modo, el hombre, se pierde en medio de los productos de su propia técnica (…) (Luypen, 1947).

LA CONSECUENCIA: EL EXISTENCIALISMO POSMODERNO. De esta manera, el término "existencialismo posmoderno" describe una realidad contemporánea, un cuadro de época, en la que la búsqueda de significado se torna cada vez más incierta. A diferencia del existencialismo clásico, donde la angustia derivaba de la falta de un Dios o de valores absolutos, el existencialismo de hoy se enfrenta a la "liquidez" del mundo posmoderno (Bauman, 2002), donde todo es fluido, inestable y carente de cimientos sólidos.

Ya en los años 90 del siglo pasado la filósofa argentina Esther Diaz (1999) profetizaba, como Elías en la Biblia, que el mundo iba a transitar cambios profundos, pero no solo por los inminentes avances tecnológicos que la tercera revolución industrial estaba trayendo a Occidente, sino por las transformaciones que se estaban produciendo en la percepción del mundo, diversificaciones en el sentido de la existencia, alteraciones en la esencia humana, en el propio vivir, en la pregunta sobre ¿por qué levantarse todos los días?

Cambios que venían dados por una concepción del sentido de la vida producida en el siglo XX, específicamente en el contexto de la posguerra. Concepción que se arraiga radicalmente a nivel mundial con la caída del Muro de Berlín en 1989 y el comienzo de la globalización, comprendiendo a esta última como el fenómeno continuo que extendió un único modelo de sociedad en el mundo, el capitalista, dando lugar a un periodo denominado como "posmodernidad" o "post-industrialismo".

La posmodernidad es una forma de llamar a los nuevos tiempos que corren, caracterizados por el aceleramiento de la vida cotidiana, los cambios constantes en las estructuras sociales y económicas, así como en la concepción del mundo y las relaciones humanas. Muchas veces se la comprende como consecuencia directa de la expansión del capitalismo como único modelo económico y, sobre todo, cultural, en el sentido de penetrar hasta en los modos de relacionarnos con otros y con nosotros mismos.

Es una época caracterizada por la mercantilización de las relaciones sociales, del disponerse como una vidriera que ofrece al otro motivo para la compra y la venta, ejemplo claro son las aplicaciones de citas donde uno muestra lo mejor de sí para ver si el otro compra o no lo que uno es. Así mismo se mercantilizó el tiempo en el sentido de comprenderlo bajo el término de "inversión": se "in-

vierte" tiempo a cambio de dinero, se disponen horas y más horas con tal de producir más y tener más, pero, sobre todo, ser más.

Es decir, es una época donde el mercado rige un sentido de vida, pero no para bien común sino para bien de los que lo gobiernan, de los que lo lideran, por lo que el sentido comunal queda hecho a un lado, no se vive por un propósito común a toda la humanidad sino a un grupo selecto, a aquel que tiene el capital y que rige el ritmo de vida actual. Como lo expresó Erich Fromm, uno de los golpes más grandes que se llevó el ser humano en tiempos de capitalismo extremo fue que

> el sueño de ser los amos independientes de nuestras vidas terminó cuando empezamos a comprender que todos éramos engranajes de una máquina burocrática, y que nuestros pensamientos, sentimientos y gustos los manipulaban el gobierno, los industriales y los medios de comunicación para las masas que ellos controlan. (Fromm, 1976, p.10).

De ese modo el hombre no es libre sino esclavo de un sistema que lo mantiene en una esclavitud bien llevada, dado que no todos los seres humanos dan cuenta de ello, no todos (más bien una escasa minoría) se dan el lujo de "frenar" porque quien se atreva es excluido por no abrazar lo productivo, no ser funcional, no ser "exitoso".

Así, el pensamiento, es dejado a un lado y la automatización no solo de la industria sino del ser humano se hace presente en lo cotidiano, dando lugar a una verdadera pandemia de soledad y depresión a nivel global, donde la angustia surge de pensar en pasar un día más viviendo de ese modo automático y sin pasión, soso, poco estimulante y, sobre todo, sin sentido pero, con la fútil ventaja de estar rodeado de la última generación de objetos materiales y lujos imperecederos que llenan, por momentos, ese hueco que solo el pensamiento puede contentar.

CONCLUSIÓN: ESPERANZA HAY, SOLO QUE HAY QUE ENCONTRARLA. A pesar del caos que se presenta en torno a la propia existencia humana, existe posibilidad de cambio y esperanza, no por milagros o inminentes advenidas de mesías al estilo de Cristo; sino por acciones concretas y decididas, determinadas y demarcadas por el deseo de cambio y transformación.

Deseo humano, deseo de volver a encontrarse con uno mismo y con los otros, encontrarse con el pensamiento y, sobre todo, en el cuestionamiento sobre la propia existencia humana, en el preguntarse y repreguntarse ¿por qué hago lo que hago? ¿Qué sentido guarda mi diario accionar? ¿Tengo esperanzas y sueños? ¿O solo sigo la corriente? ¿Acaso vivo o existo o lo hacen por mí? Ya que allí, en el cuestionar, reside la verdadera libertad humana, la libertad de ser uno mismo, de pensar sobre sí, sin condicionamientos ni adoctrinamientos sino desde la singularidad que hace que cada uno sea lo que es, es decir la esencia propia.

Ser lo que se es verdaderamente y no lo que otros esperan que sea, no lo que se impone sino lo que se dispone, no lo que se supone sino lo que es por ser, lo contundente, lo real, lo irremplazable, lo no negociable. No negociable ni monetizable, ya que si se le puede poner precio a lo que uno es, uno se convierte en objeto y no en sujeto, en cosa y no en ser humano. Al dejar a la deriva del mercado la propia identidad, la libertad de uno se ancla a la esclavitud por otros, al sentido de otros y no al personal, no al real, sino al artificial. Artificial en sentido de seguir normas creadas y no sentidas, normas objetivables y no subjetivables que conllevan al vacío y a la perdición de la propia identidad, del propio sentido de existir y devenir en el tiempo y las vivencias cotidianas.

De ahí que pensar puede salvar a generaciones de padecer vacíos y extrañamientos en lógicas huecas que se centran en alienar más que en significar y motivar. Ya que es pensando como uno se va

desentendiendo de esos sinsentidos para dar cuenta de lo verdaderamente importante en la existencia humana, aquello que motiva y que guía diariamente el existir de cada uno.

Bibliografía

Arendt, H. (2009). *La Condición Humana.* Paidós. Buenos Aires.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Liquida.* Fondo de Cultura Económica. México.

Diaz, E. (1999). *Posmodernidad.* Biblos. Buenos Aires.

Fromm, E. (1976). *¿Tener o Ser?* Fondo de Cultura Económica. México.

Heidegger, M. (2023). *El Ser y El Tiempo.* Fondo de Cultura Económica. México.

Husserl, E. (2002). *Lecciones de Fenomenología de la Conciencia Interna del Tiempo.* Trotta. Madrid.

Luypen, W. (1947). *Fenomenología Existencial.* Ediciones Carlos Lohle. México.

Mill, J. S. (2011). *El Utilitarismo.* Losada. Buenos Aires.

Parménides, "Sobre la naturaleza", fragmento 6, en Kirk, G. S., Raven, J. E., & Schofield, M. (1983). *Los Filósofos Presocráticos*. Cambridge University Press.


D. Fried . Villa Clara . S.R.

RASGARSE LAS VESTIDURAS (SOBRE ALGUNOS RITUALES JUDÍOS ANTE LA MUERTE Y EL RECUERDO DE UN PERSONAJE MEMORABLE)

Luis A. Salvarezza[*]

Con mi amigo Esteban investigamos los cementerios de la región, él para realizar un trabajo de fotografía, documentando los retratos que hay en las sepulturas, superponiéndolos para mostrar nuevos rostros con sus partes facetadas, entre ojos, bocas y demás. En mi caso los camposantos ya son casi un *metier* para la indagación plena. En cierto momento de un diálogo amistoso, me preguntó: ¿existieron los gauchos judíos? Creo que sí, le contesté... Y así nos fuimos internando, poco a poco, para visitar algunas necrópolis judías de nuestra provincia.

En la página anterior: fotografía de Lucía Schvartzman (2024) (cementerio de las colonias judías).

* Nacido en Concepción del Uruguay en 1957. Poeta, ensayista, escritor y artista plástico. Ha recibido numerosas distinciones en cada uno de esos rubros. Es egresado del Profesorado de la Escuela Normal Mariano Moreno.

Sin entrar en detalle sobre las dificultades que significa vincularse a ellos, por lo común, alguien recóndito tiene las llaves –especie de San Pedro– para acceder a ese patrimonio que siempre tiene algo de oculta caja secreta. Llamadas previas, abundantes explicaciones, viajes de varios kilómetros (a veces con desencuentros inexplicables), para ¡por fin! reunirnos con quien nos posibilitaría entrar. Así se dio en Pedernal, Pueblo Cazes y otros. A veces, a lo poco accesible, también se sumó lo tortuoso de su ubicación, como en Ackerman y Palmar-Ubajay.

Más allá del acceso a estos cielos, estos fieles guardianes del cerrojo, después de expresar cierta desconfianza o hacer tantas e innecesarias preguntas, ya viéndonos trabajar y apiadándose de nuestra inopia, finalmente nos recomendaban: "No dejen de visitar las tumbas de…", además de completarnos otros datos sustanciosos. Tal es el caso de los encargados de los cementerios de Clara Bélez, Sajaroff y Basavilbaso, quienes nos acompañaron, secundándonos entusiastamente durante casi todo nuestro recorrido.

Visitamos varios de esos lugares desde donde no se regresa dice la Torá (Génesis 3: 19) y que alguien expresó "las almas flotan sobre las tumbas", y a quien está enterrado aquí "lo bañaron y envolvieron en un pandón con la Estrella de David que significa envolverlo en la palabra de Dios". Conocimos así los diversos cementerios que son una consecuencia de la gran inmigración judía producida en Argentina –precisamente en Entre Ríos– hacia fines del siglo XIX y principios del XX; generándose ese sincretismo (encuentro entre el criollo y el judío) que Alberto Gerchunoff inmortalizó en 1910 a través de *Los gauchos judíos*, obra de gran repercusión en la literatura nacional.

La Jewish Colonization Association (JCA) creada en 1891 por el barón Mauricio Hirsch, posibilitó que se sentaran las bases

de la colonización judía en la Argentina, fundamentada en un proyecto agrícola que se desarrolló en varias provincias del país.

Recorriendo las tumbas nos aproximamos a la simbología funeraria judía: Maguén David o estrella de seis puntas, Kohanim o Cohen, candelabros de tres, cinco, siete (Menorah, el mayor símbolo del judaísmo, que representa la luz de Dios en cada uno de los días de la semana) y nueve brazos (Janucá). Troncos, columnas truncadas, libros y algunos animales, entre otros, las palomas, mediadoras entre la tierra y el cielo, símbolo de reconciliación con Dios y la paz (en las tumbas de Berta Kleiman e Ida H. de Fkenkle del cementerio de Basavilbaso, que también las hallamos en el cementerio de Clara Bélez, sin precisar sobre cuáles, en una recuerdo dos palomas enfrentadas).

Además nos sorprendimos con algunas costumbres: en lugar de flores como se estila corrientemente, ellos dejan una piedra de mármol (Tzror) para indicar su visita. A veces esta piedra la provee el cementerio y otras se elige teniendo en cuenta procedencia o lugares que hayan gravitado en el fallecido. En realidad, sirven para honrar y se pueden asociar con la durabilidad que tiene mucho que ver con el judaísmo.

Las tumbas son a perpetuidad, o sea no se pueden hacer desenterramientos. Sepultan con los pies en dirección de Jerusalén y antes de enterrar el cuerpo, los presentes se "rasgan las vestiduras" como sinónimo de su dolor. Solo en uno nos pidieron que nos colocásemos cubrecabezas (Kipá), que naturalmente nos facilitaron.

El estado general de los cementerios que visitamos, denominados casa de tumbas de la eternidad, de la vida y de la paz, están cuidados y delatan prolijidad, algunos muestran las heridas incomprensibles del antisemitismo (destrozos y robos generalmente de placas, objetos y materiales bronce y mármol). En el cementerio

Clara Bélez nos llamó la atención la rotura de innumerables fotos, también vimos el inconcebible destrozo al cementerio de Ackerman. Circunstancia que nos hizo comprender la intransigencia de los cuidadores respecto al ingreso tan restrictivo que describí al principio.

Las tumbas, salvo alguna excepción, no tienen imágenes (esculturas, estatuas o similares), solo fotografías, a diferencia de lo que se acostumbra en el catolicismo. Algunas excepciones se dan en el busto del sargento ayudante Jacobo Roskin y el bajorrelieve del Dr. Bernardo Uchitel, trabajos del escultor Israel Hoffman, ambas en el cementerio de Basavilbaso.

Por la fotografía de la familia Arcusin (asesinada por los peones y descansan en el cementerio de Basavilbaso) se nos dijo que era una excepción de "tumba agrupada". Los entierros colectivos responden a circunstancias especiales, como el de los fallecidos por tifus (San Gregorio, alrededor de 54 cuerpos).

Otra característica es la inhumación de hombres por un lado y de mujeres por otro; y el de los suicidas, próximos a la pared del cementerio, a una distancia de cinco metros de los otros enterramientos. La estoica filosofía del *memento mori* ("recuerda que eres mortal") está reflejada en innumerables expresiones artísticas.

Una constante que se reitera es la fotografía esmaltada en portarretratos, camafeos o similares. Sorprende el retrato *post mortem* (conmemorativo o de luto, hallados en los cementerios de Basavilbaso y Ackerman). Práctica impresionante, dramática e inquietante, dado que simula cierta vida o el estar dormido del difunto. Esta se realizaba al recientemente fallecido directamente en su lecho de muerte.

Con Esteban observamos azorados hasta que en el cementerio de San Gregorio llegamos a la tumba del conocido médico Noé Yarcho, y como resumiendo creímos se condensaba en su figura el noble recuerdo de todos los judíos que amaron nuestra provincia y la proyectaron en su acciones y obras.

NOÉ YARCHO: MÉDICO Y PAISANO SOLIDARIO. A Esteban le llamó la atención la tumba y el personaje, que yo recordé cuando había investigado sobre la vida de Juan L. Ortiz (Juanele) en Villaguay, entre otras circunstancias, su relación con este galeno ¡tan gaucho! según los testimonios…Y así, se lo fui rememorando:

El Dr. Noé (Nahum) Yarcho nació en Minsk, Rusia Meridional, en el año 1863. Se graduó de médico en la Facultad de Medicina de la Universidad Imperial de San Vladimiro en Kiev, a la que había ingresado en el año 1877. Después se especializó en Inglaterra y Alemania. En 1891 ofreció sus servicios a la Jewish Colonization Association, estableciéndose en Villa Domínguez hacia el año 1891. En 1894 tuvo una actuación destacada y recordada en la lucha contra la epidemia de tifus. En 1895 es censado en Villaguay – Vergara (población rural) y figura Yarcho, Nevaje, 32 años (1863), casado, ruso, médico. Y también su esposa, María Sajaroff, 23 años (1872), rusa, casada hace 6 años (1889), 1 hijo.

Fue el primer director del primer Hospital Israelita en América del Sur, el de Villa Domínguez, que desde el año 1982 lleva su nombre. Yarcho curaba y calmaba, reconfortaba. Sabía atender la enfermedad, la tristeza y la nostalgia de sus copoblanos, judíos y criollos. No recuerdo quién lo dijo: "A veces sumaba a su ponderada receta, un pedido de almacén escrito, a su nombre". Y otras maravillas y entregas afectuosas, sensibles…También fue nombrado vicepresidente de la Biblioteca de esa localidad en el año 1911.

Falleció el 31 de julio de 1912 y sus restos descansan en el cementerio de San Gregorio. En el año 2012 la Fundación Judaica realizó unas Jornadas de Revisión Médica en su honor y reconocimiento con motivo del centenario de su fallecimiento.

El "Doctor Larcho", así lo llamaba Juan L. Ortiz, quién además lo inmortalizó en un original poema-retrato, por darle un nombre, género que no es una constante dentro de su obra, por ser él mismo quien, en general, se autorretrataba permanentemente. No obstante, en este trabajo admira y sobre todo suspende, eleva al homenajeado. No se detiene en las características físicas, sino en su esencia etérea. La atmósfera que lo acompañó y que él creía lo seguía escoltando. Así, hace una síntesis a la vez que un despliegue. Una verdadera etopeya.

El poema "El Dr. Larcho" (popularmente se lo pronunciaba así), incluido en el libro *El junco y la corriente*, hace referencia del profesional tolstoiano al que Alberto Gerchunoff llamó "médico milagroso" y que Ortiz, pese a que se resistía a calificaciones precisas, contundentes (y lo dubitativo del signo de interrogación), poéticamente lo santifica: "Vi en mi niñez un santo?". Y agregando a esa vacilante y constante enumeración de antítesis que es su poesía, proseguía: "Él traía la fe a la mañana ausente de algunas pobres almas. / La fe, y las rosas de la salud…/ el agua de la vida para la agonía seca…"

Retratándonos a Yarcho, nos expresaba esa sutil capacidad "para los secretos de la sangre", la de curar, casi un bautismo por el agua de la vida, por la fe y las rosas de la salud; capacidad que brotaba de sus miradas, de su voz y de sus huesudas y finas manos que: "Eran sarmientos de milagros / y era de gracia su voz para el frío y las sombras?"

A propósito, Juanele para acentuar el elemento subjetivo poético, cierto profundo estado anímico o contenido emocional súbito, concede fundamental importancia a la exclamación e interjección. Estas dicen del asombro, la pena o el dolor, el amor o el goce… Utilizó dos de los tres signos pregramaticales invariables que constatamos en este poema (*ah, oh* y *ay*), que ubica al comienzo del verso o inserta en un enunciado en que queda fuera de la secuencia, como entre paréntesis. También usó permanentemente los puntos suspensivos; en este poema lo hará siete veces. Y a través de ellos insinúa, vacila, duda, suspende o da continuidad… expresa.

Nos recuerda que estuvo en su casa "para salvar a su madre" (Amalia Magallan de Ortiz) y de ese instante, reseña: "Vi su figura evangélica inclinada sobre los latidos/ en una luz de nimbo que no venía, no, de esa ventana…"

"Y supe del dolor que iba a Domínguez como a otra Yanaia Poliana, / en peregrinación numerosa, bajo todos los soles y las nubes". Juanele hace referencia al hospital de Domínguez, que por Yarcho, sus dones humanitarios y filantrópicos, reitero, fueron una convocatoria a la luz.

Aquel "Claro del bosque" es este claro del monte, de la selva de Montiel.

Juanele dice "supe", sabía de la filiación o "contagio artístico" de Yarcho con León Tolstói, basado en la singularidad, la claridad y la sinceridad y en la alegría de hacer el bien, por eso compara a Domínguez con Yásnaia Poliana, finca rural próxima a Tula, Rusia, donde Tolstói nace y lleva a cabo su experiencia educativa de carácter antiautoritario libertario a través del paidocentrismo; y a propósito de sombras y luces, donde escribe su obra *Guerra y Paz*. Sabía Juanele que como Tolstói, el Dr. Yarcho defendió la vida sen-

cilla, humilde, dentro de la naturaleza, la no violencia, la libertad y acusó todo tipo de autoritarismo.

Parado, rígido y envuelto por el silencio, predominantemente campesino, frente a la tumba de Yarcho, sentí cierta conmoción e instintivamente amagué para hacer la señal de la cruz, pero inmediatamente y tomando conciencia apoyé la mano derecha sobre mi boca y le arrojé, tímidamente, un beso. Y el silencio tuvo algo similar al susurro popular de un día en Villa Domínguez… Esteban, creo, lo notó, y automáticamente disparó varias tomas con su cámara. El registro permanece intacto. Ahora estoy mirando esas fotos con asombro por el clima logrado, y parece cierto nomás que "Larcho", ese bendito gaucho judío, rasgó nuestras almas ¡justo! en aquel preciso instante de la despedida, en que aquella intensa emoción quedara congelada.

Em la página siguiente, una de las pocas fotografías del Dr. Noé Yarcho (abajo, en el centro, sentado). Gentileza de Osvaldo Quiroga, Museo de las Colonias Judías del Centro de Entre Ríos (Villa Domínguez).





TEXTOS LITERARIOS



Ilustración de Emiliano Pereyra sobre el texto de Nerea Liebre, realizada especialmente para esta edición de SER.

CASILLERO FINAL

Nerea Liebre[*]

No tengo miedo, tiemblo por el frío, madre me explicó lo que sucedería a lo largo del juego así que aprieto los dedos para no morderme las uñas.

Antes la cárcel me angustiaba, pero ya cumplí ocho años y conozco el reglamento de memoria. La llamada requisa transcurre a los gritos como ella había previsto.

La cola es larga, la mayoría mujeres y niños más chicos que yo. Pienso fuerte en los gustos de helado, el premio final, así no escucho lo que se dice a mi alrededor. Tres policías abren y revisan la cartera de madre, por eso no trajo nada desde casa, salvo un pañuelo blanco que se lo arrancan de la cabeza. Ella se muerde los labios y

---

* Nacida en Gualeguaychú en 1978, es escritora y politóloga. Su obra literaria ha obtenido reconocimientos como el premio Soy Autor 2023, el premio Dos Orillas y el premio Voces destacadas. Su última novela es *Quebrantahuesos* (Zona Límite, 2022).

también aprieta los puños para que nadie note el ligero temblor ni la marca del anillo que ya no está.

Dijo que jugaba este mismo juego con papá, pero un día le tocó perder y eso implica desaparecer un tiempo.

Me intriga saber dónde está y cuándo volverá, nadie contesta mis preguntas. Estoy seguro de que pasaron cuatro meses desde esa última partida, nunca recuerdo fechas, pero ayer Argentina venció a Holanda por tres goles contra uno y se consagró campeón del mundo, así que hoy es lunes 26 de junio de 1978. Sí, cuatro meses exactos.

Los ojos de madre mueren durante el minuto que el policía me pide quitar los zapatos y vaciar los bolsillos. Lo hago fingiendo tranquilidad, apoyo una canica sobre la mesa que traje por si este juego me aburría, me la quitan. El piso helado manda una descarga directa al cerebro.

Cuando nos dejan entrar, camino de la mano de madre por un pabellón húmedo custodiado por gigantes. No me reta por la canica. Cuento los pasos para mantener la concentración, las armas parecen de verdad y me ponen nervioso, ninguna espada. Escucho gritos y llantos, son parte de la estrategia para intimidarnos, pero yo ya lo sé. Es bueno conocer las reglas del juego de antemano.

Encontramos al tío Enrique en una celda, un cuarto diminuto sin ventanas que huele terrible. Está como mamá había dicho, sin abrigo, una silueta lastimada con barba que me pincha, me tapo la nariz.

Lo adultos miran hacia la puerta, ninguno de los del otro equipo nos espía. Entonces mamá da vuelta el cuello de mi camisa y saca el papelito por la ranura oculta. Se lo entrega.

No sé de qué se trata, quizás es el mapa de un túnel secreto. El tío lo desdobla, lo lee y se lo mete a la boca.

Abro grandes los ojos porque no sabía qué sucedería con el papel, pero no digo nada porque el que habla pierde. Veo cómo cierra los ojos para que baje por su garganta. Mamá lo abraza y llora, creo que es una gran jugadora. Nos daban puntos extras si ella o el tío lloraban.

También abrazo al tío aunque me asuste. Lo hace tan fuerte que no me deja respirar como si fuese una despedida y durante esos segundos leo los nombres y fechas tallados en los ladrillos de la pared. Me gustaría dejarle mi abrigo, pero es talla niño.

Madre suelta un suspiro y apoya la mano en mi hombro, dejamos atrás la sombra en la que se ha transformado mi tío y desandamos el camino. Mi nariz es una locomotora, mis pies lijan el suelo.

Entrar, entregar el papel y salir. Estamos a punto de ganar.

Escucho la marcha de botas y órdenes, mantengo la cabeza al frente como cuando en la escuela me hacen tomar distancia y mirar la nuca de Manuel que forma delante.

Me gustaría ser del otro equipo, dan órdenes, tienen uniformes, gorras, pistolas, ninguno tiene barba ni huele mal. No me gusta ser el rehén, el invisible. Quiero decírselo al policía con bastón largo que me vuelve a inspeccionar antes de la puerta de salida, tampoco me gusta esconder papelitos en el cuello de mi camisa. Junto aire, lo tengo en la punta de la lengua.

Aun no entiendo quién es el juez o árbitro, madre dice que no hay y eso me parece injusto. Los ojos del policía me aterran, así

que no me animo a perder el punto del silencio, me quedo callado y miro al suelo.

A madre no le devuelven el pañuelo blanco.

Otra vez el sol nos abriga, ella rompe en un llanto que no comprendo, me arrastra al cruzar la calle. Mi hermano Patricio nos espera apoyado en el baúl del auto, esconde las manos bajo las axilas, es difícil reconocerlo con el pelo corto y los anteojos de lectura.

Le abre la puerta del acompañante como hacía papá.

Antes de subir atrás me pregunta si pude darle al tío la pastilla sin que madre se diera cuenta. Sonrío satisfecho, logré sacármela de la oreja y meterla en el bolsillo de su pantalón durante el abrazo.

Me despeina el pelo y abre mi puerta. No solo gané el helado, esa píldora era como los dados que te llevan directo al casillero final. Patricio dijo que era la pastilla de la invisibilidad.

El auto arranca, afuera la gente con la camiseta nacional también festeja.

LA CHALANA VERDE

Marga Presas[*]

La embarcación de Pedro, una chalana verde con remos y un motorcito, se acercó lentamente al muelle de Pescadores. La tarde anterior, Pedrito había invitado a la Chueca para cruzar hasta la isla, a tomar unos mates en el rancho que compartía con su familia. Un ranchito modesto, para usar los fines de semana, que primero fue una enramada y después, poco a poco, acobardados sus dueños por las crecientes que se llevaban todo, se transformó en un rancho de chapas, montado en altura sobre unos pilotes, rodeado de sauces llorones y de un timbó grande, con más años de los que el padre de Pedro tenía.

Traela a la Bochi y vamos los cuatro con el Anguila a pescar, le había dicho.

---

* Nacida en 1957 en Concepción del Uruguay. Fue alumna de la Escuela Normal Mariano Moreno desde el Jardín de Infantes y hasta 5to. grado y egresó de la institución como profesora de Castellano, Literatura y Latín.

Ató la chalana al muelle del club Pescadores y esperó. Con paciencia, porque así le habían enseñado.

Arriba del muelle, el Anguila preparaba los anzuelos y las tanzas en una caja de lata azul, descascarada. Levantó la vista cuando escuchó risas. La Chueca y la Bochi, vestidas iguales, de ojotas, bermudas y remeras claras, los pelos largos y sueltos, venían a las risas, corriendo sobre las tablas. La Bochi se detenía ante los huecos de las tablas caídas, dudaba antes de tomar envión.

No mires para abajo, dijo la Chueca. Saltá.

Cómo voy a saltar sin mirar, contestó encocorada la otra.

Te digo que para abajo no mires, si mirás, el agua te marea y te llama. En serio, te juro que es así, mirá para adelante, nomás.

El Anguila, con la cabeza inclinada y los ojos achinados por el sol, puteó por lo bajo. A quién se le ocurre traer a estas dos. Seguro que el Pedro anda alzado con alguna de las dos. O con las dos. Mirándolas, acomodó unas hojas de parra abajo del sombrero de paja. La Bochi abrió los ojos que le quedaron redondos como las bolitas con las que jugaba su hermano y largó una carcajada.

Ustedes, mejor, si no quieren asolearse, pónganse algo en la cabeza, aparte de los pajaritos que ya traen.

¿Qué dice este boludo, Chueca? Vámonos a la mierda. ¿Toda una tarde con este amargo y con el otro bicho raro vamos a pasar? Dejate de joder.

Vamos un rato, remamos hasta la isla, que hace un montón que no lo hacemos.

Una lancha cruzó el riacho y las olas como animales sedientos, lambetearon con fuerza los pilotes carcomidos. El muelle crujió.

Las chicas se ajustaron los bolsos en la espalda y de un salto estuvieron en el bote, un poco por apuradas para irse de una buena vez hasta el río grande y otro poco para demostrarle al Anguila que no eran ningunas tilingas.

Se acomodaron los cuatro para equilibrar el peso y Pedro empezó a remar. La Bochi metió la mano en el agua y se distrajo mirando la separación del agua y las bordes que se formaban, como si fueran festones de los que usaba la tía para coser sus vestidos. El sol estaba fuerte, parecía agujerear la cabeza. Tenía razón el Anguila.

Se acercaron hasta la otra costa y casi podían tocar las plantas acuáticas con florcitas azules.

La Chueca preparó el mate y compartieron unos amargos hasta dejar el riacho y desembocar en el río.

Un cielo azul que viaja si lo mirás a lo lejos, dijo Pedro. Acá, de cerquita, es marrón. ¿Quieren ir al medio del río, gurisas? Si tienen miedo, no. Nos vamos a la playita abajo del rancho, nomás.

Nadie iba a aflojar. Vamos al medio del río.

Pedro hizo andar el motor y en unos minutos, la chalana era un bichito boca arriba en el medio de la enorme extensión de agua y sus cuatro ocupantes, formaban sus patas o sus antenas.

Pedro quiso demostrar sus habilidades. Si le saco esta pieza de acá, el motor se para, ¿ven? Nadie quería comprobarlo, pero él no dio tiempo a nada. Bueno. Y capaz que funciona de nuevo o no, co-

mentó sonriéndose. Intentó varias veces. Nada. El motor, muerto como el tío Coco.

Para colmo, el Anguila quiso ayudar y se paró. La chalana perdió el equilibrio precario y estuvo a punto de darse vuelta.

Quedate quieto, Anguila, dejate de joder. Tanto que saben del río ustedes y hacen esa boludez, hermano. Ya se sabe que no hay que pararse, se puede dar vuelta el bote. Gritó la Bochi, que a esta altura ya era enemiga declarada del mandaparte del Anguila.

El motor se mantuvo firme. No anduvo. El responsable se arremangó y empezó a remar contra la corriente. Todos en silencio. Sólo se escuchaba el oleaje, comiéndose los bordes de la canoa.



Ilustración de Carina Amarillo: "Imágenes de la memoria en el río"
(2019, tinta china sobre papel, 21 x 30 cm)



"La Abuela María" de Cambacuá, lavandera y pescadora (2024)
Collage digital de Luis Ardetti.

ESCRIBO

Betina Scotto[*]

Escribo en la memoria del agua

Escribo para que drene esta memoria
Liliana Ancalao Meli

La memoria drena. Surge desde las napas de esta tierra arcillosa, se desparrama tranquila, inunda los pastizales. Se desliza y se confunde con el arroyo.

El agua es limpia y rápida. Tiene recuerdos de otras aguas, más profundas, desesperadas. Un barco se hundió en ellas y me dejó un pequeño recorte de vida y un gran hueco de historias. Otro barco llegó por ellas. Trajo nuevas vidas y me quedaron silencios y misterios.

---

* Nacida en Concepción del Uruguay. Profesora de Literatura egresada de la Escuela Normal, siempre estuvo relacionada al periodismo gráfico y en radio, a la docencia y a la literatura. Coordinó talleres de expresión escrita, tuvo a su cargo la edición de diferentes publicaciones, libros y revistas. Ha prologado libros y sus ensayos, cuentos y otros textos están publicados en antologías y revistas.

Buceo en esas aguas. Trato de reconocer, de encontrar indicios de otros tiempos, algunas palabras que puedan contar parte de mi historia.

Escribo en la memoria del viento

Voy a honrar esta memoria
que me avisa
que ya viene
en el anca de mi sueño.
Liliana Ancalao Meli

La memoria, a veces, es un potro salvaje. Galopa hacia el monte sin importarle lo que cae a los costados. Ignora a los patos que huyen, desparrama palomas y cotorras que picotean las sobras.

Retumba entre las hojas amarillas. Hunde la tierra húmeda por el rocío, deja huellas perfectas, profundas. Imita al viento, copia su libertad. Corre y se pierde en el límite del atardecer.

Me deja sola. Quieta.

Poco a poco los patos, las palomas y las cotorras vuelven al campo. No saben que ya nada será igual.

La memoria fue un potro salvaje que, una tarde de otoño, quedó atrapada en el viento.

Escribo en la memoria del tiempo

Escribo para saber de qué muerte y de qué vida vengo y sobrevivo

Liliana Ancalao Meli

Junto retazos. Lentamente los hilvano por temor a que se rompan. El más gastado tiene a una mujer vestida de negro, lavando ropa en la orilla del río. Viste un silencio pesado, un destino duro puesto en el cuerpo. Otro, una mujer que quedó en un cuadro, desconocida, pero no olvidada. El amarillo, una mujer que olvidó la lengua de sus padres, que no transmitió las historias a sus nietos pero construyó mundos para ellos. En el azul está una mujer fuerte, regazo y sostén, que se fue demasiado pronto.

No sé de sus sueños, de sus miedos, de sus risas. Intento imaginar a las más lejanas, atesoro lo vivido con las que pude abrazar.

Vengo de esas mujeres, de sus vidas pequeñas, quebradas o plenas. De lo que callaron, de lo que gritaron. Sus historias se entrelazan y me habitan.

Aunque faltan piezas, extiendo este frágil rompecabezas para desafiar al olvido. Tal vez otras mujeres lo completarán.



"La danza de los gatos" , de Walter E. Valdez.
Monocopia experimental, 2024

MONSTRUO

Axel A. Pereyra[*]

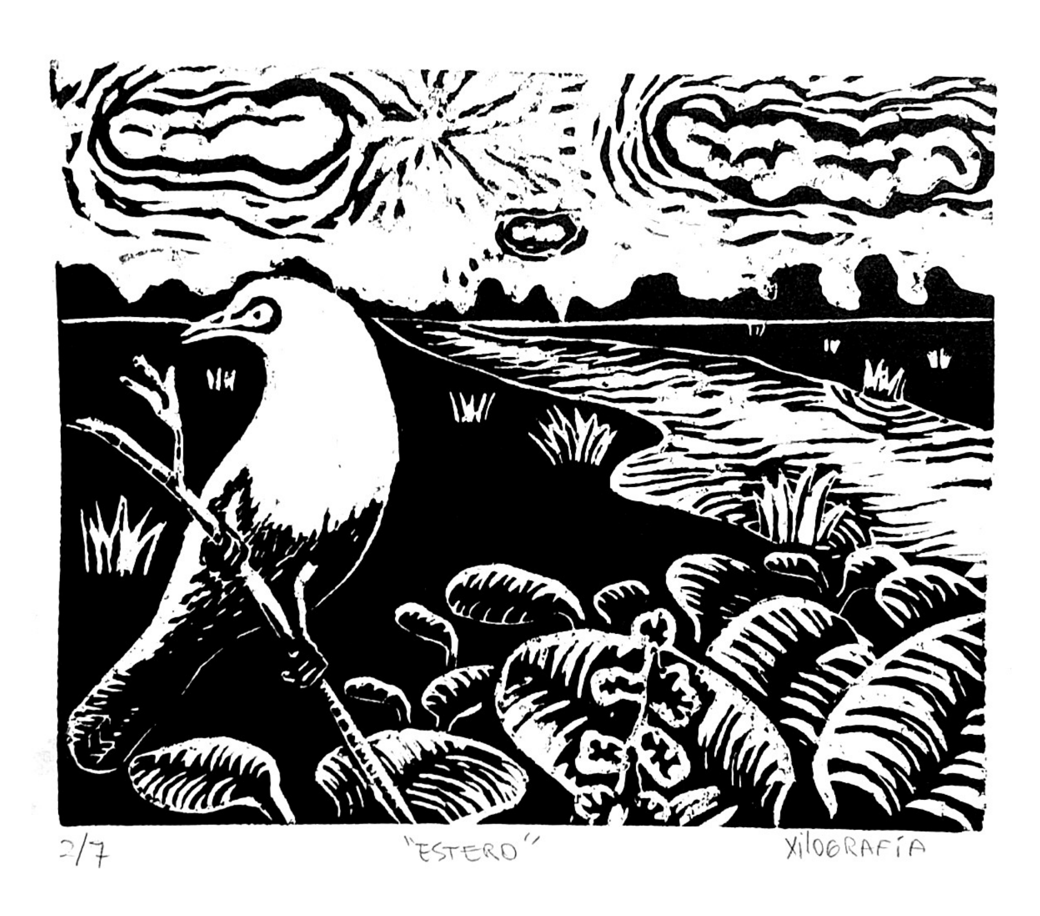
Mi amigo de la infancia y yo éramos detectives, se nos había asignado un caso horrendo de homicidio, una niña asesinada de manera tan horrible que me es imposible describirlo. Sin perder tiempo, abandonamos la oficina policial, abarrotada de carpetas y papeles, aunque vacía de personal y al parecer aislada del resto de la ciudad, salimos en auto hacia el lugar del hecho atroz. Conducimos por largas carreteras de pavimento, rodeadas de árboles y muchas plantas en decadencia, tan moribunda estaba la vegetación que su color verde tenue casi parecía gris. No vimos otra persona en todo nuestro viaje, éramos las únicas almas. Era un día nublado, y fue como si abandonamos la civilización y nos adentramos en tierra de nadie. Llegado cierto punto, el pavimento desapareció y continuamos por calles de tierra. La atmósfera era completamente desolada y cubierta de niebla. Luego de un viaje interminable, pero que nos

* Nacido en 1999 en Concepción del Uruguay. Estudiante del Profesorado de Filosofía en el ISFD de la Escuela Normal Mariano Moreno, en el segundo año de la carrera.

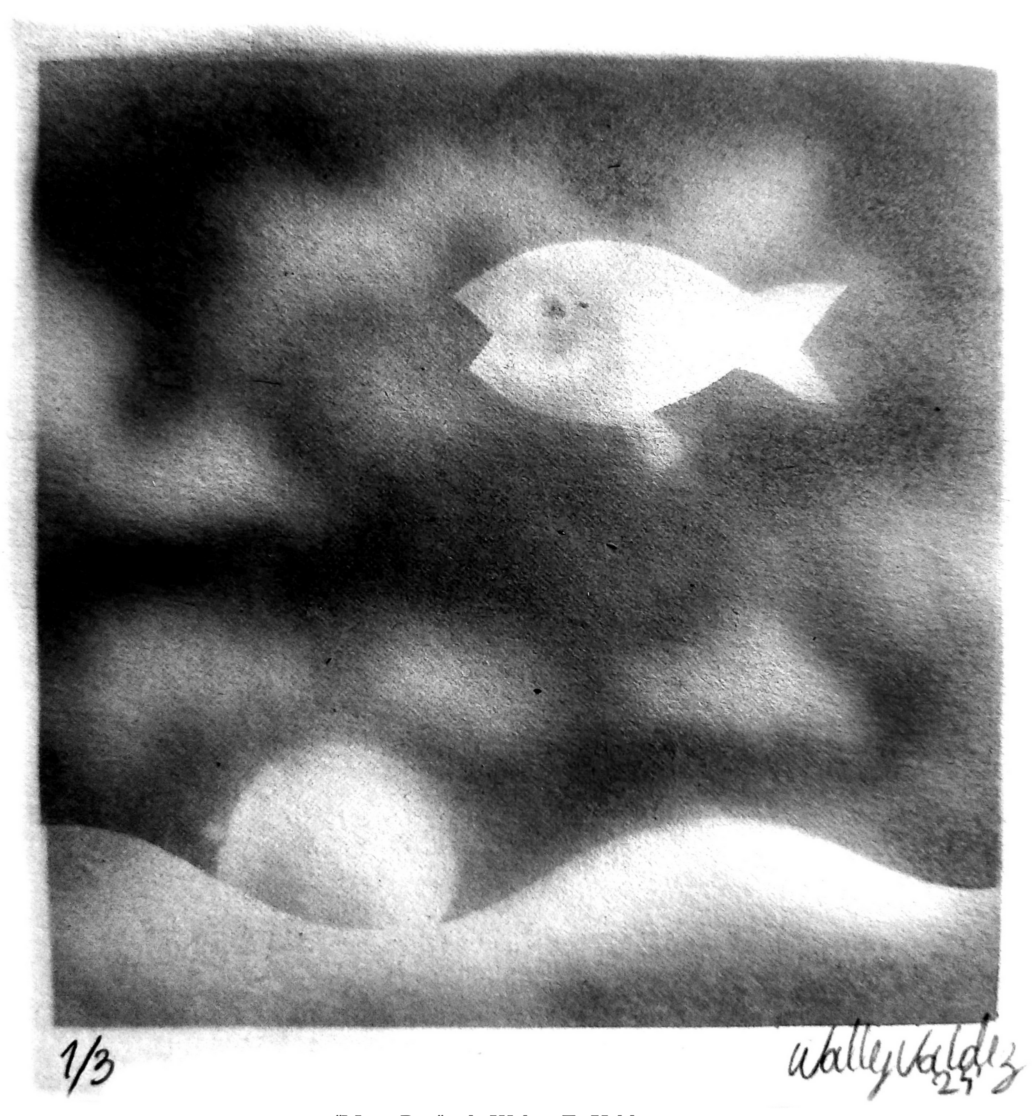
pareció casi instantáneo, llegamos a una casa en ruinas, la casa del hecho en cuestión. De color marrón, estaba hecha de madera, algunas partes del techo estaban destruidas, había escombros, era la única casa en medio de ese lugar abandonado por Dios. Entramos, y nos encontramos con que todos los muebles estaban destruidos, hasta el punto de que el interior parecía un basurero lleno de escombros, realmente no quedaba nada en buen estado, sólo eran paredes sucias y vacías y basura, parecía que la casa había estado abandonada desde hacía décadas. Vimos un pasaje subterráneo, era como una escalera, pero también un ascensor, sin la caja, un pozo negro. La luz no llegaba a ese agujero, era pura oscuridad y sólo teníamos una linterna. La putrefacción y oxidación de las paredes y de los restos de objetos le daban un aspecto infernal a nuestro descenso, nos sentimos observados en todo momento y parecía que escuchábamos susurros provenientes de las sombras, y aun así, lo único que podíamos hacer era seguir descendiendo. Por fin llegamos al fondo del agujero, había una puerta de hierro, de color gris pálido, por la cual filtraba luz. Al abrirla ingresamos a otro mundo, un mundo subterráneo, que era tan grande que tenía su propio cielo, era de color gris con tintes rojizos, las nubes parecían algodones manchados con sangre. Por donde miráramos sólo veíamos un mundo gris y apagado, grandes construcciones industriales por todos lados, muchas fábricas abandonadas, completamente vacías por dentro, espaciosas y cuadradas, los ángulos de noventa grados de las paredes les daban un aspecto doloroso e inhóspito, aquel mundo parecía carente de vida. El suelo era completamente de pavimento, frío y duro. Recorrimos varias construcciones sin encontrar absolutamente nada, dentro de las fábricas sólo había piso, paredes y el techo, el ambiente era espeluznante, algo se sentía fuera de lugar, la luz del cielo no llegaba a muchos de los lugares que recorrimos, las sombras acechaban, y luego, aparecieron.

Primero escuchamos murmullos provenientes de todas direcciones, que no entendíamos, los sonidos eran sofocantes y enfermizos, como un mantra prohibido, diseñado para llevar a la locura a quien lo oyera, y luego comenzaron a aparecer las figuras en las sombras, no llegamos a verlas bien, pero sabíamos que teníamos que echar a correr. Ni bien apuramos el paso, comenzaron a perseguirnos, y finalmente, pudimos verlos. Eran seres imposibles. Todo lo que veíamos, que se suponía que formaba parte de sus "cuerpos" gritaba que eso no podía ser posible, eso no debería de estar vivo, eso no debería de tener la capacidad de moverse a voluntad, no debería. Sus cuerpos eran la cosa más retorcida y perversa que había visto jamás. Del tamaño de un cuerpo infantil, estaban doblados en ángulos imposibles, algunos fusionados con objetos de la vida diaria, como una silla, el piso, las paredes, la mesa. Es imposible describirlos con precisión, es algo más allá de palabras, tan espantoso que sólo puede describirse con un grito, el más agudo, desgarrado, y desesperanzado que se pueda proferir, el de una persona adulta y madura que pide a gritos encontrar los brazos de su madre. Sentimos escalofríos en partes de nuestros cuerpos que ni siquiera sabíamos que teníamos. Una vez que vimos a estos monstruos, les dimos la espalda y corrimos lo más rápido posible, cada paso era una probabilidad de que nuestro corazón colapse. Al darles la espalda, sentí en cada momento un frío en la columna vertebral, como si hubiera algo detrás, respirando en mi nuca, congelando el aire y quitándome todo el oxígeno. Por fin vimos la puerta por donde llegamos al mundo subterráneo, ahora había un ascensor funcional, la salida de toda esa locura. Pero antes de llegar, me ocurrió algo que nunca jamás me había ocurrido, contrario a lo que todo mi cuerpo y la poca cordura que aún tenía me pedían, escuché la voz: ¡Pará! Me detuve en seco, mi compañero siguió corriendo, tomó el ascensor, y ví cómo ascendía y escapaba, esa escena fue dolorosamente lenta, contemplé que ya no había marcha atrás.

Al darme vuelta el lugar estaba desierto, sólo había sombras, todos los monstruos habían desaparecido. Sin embargo, algo se acercaba a través de un largo pasillo escondido por una pared, un sonido mecánico, esperé a que se muestre, y la vi, una especie de muñeca, del tamaño de una niña, de plástico, pero la piel parecía de carne real, le faltaba la cabeza, no recuerdo si tenía piernas, ya que lo que hacía ruido eran unas pequeñas ruedas incrustadas en su cuerpo que utilizaba para moverse. Petrificado, observé como se acercaba lentamente, pensando que iba a morir de una manera espantosa. Sin embargo, la muñeca se detuvo a unos tres o cuatro metros y habló. Lo que dijo penetró en lo más profundo de mi ser con la misma facilidad con la que un neutrino penetra la Tierra, dejándome completamente indefenso y desorientado, algo que hasta el día de hoy recuerdo con vivacidad: "Vení y fijate si tengo algo que te sea útil". Luego de unos momentos de absoluto silencio y paralizado sin comprender nada, entendí que la muñeca era inofensiva, decidí obedecer, y me acerqué a ella. Tenía el tamaño de una niña de cinco años, su cuello estaba cortado limpiamente, era claramente un cuello de plástico, pero en el interior vi órganos reales, vivos, aunque no sé exactamente si fue lo que vi dentro de ella, o si le agradecí y le di un abrazo y ella lloró, no lo sé. Luego suspiré como si me estuviera ahogando, y al tranquilizarme, al ver la luz del sol que filtraba por la cortina fui inundado por una profunda y amarga tristeza, quería llorar, jamás me sentí tan miserable en mi vida, entendí que sólo me querían ayudar, y yo sólo los juzgué y eché a correr. Y entonces tuve una sensación, no como un pensamiento, sino como una certeza, como una dolorosa verdad: sólo había un monstruo en toda esta historia, y era yo. Desde ese día, decidí que jamás volvería a utilizar la palabra "monstruo".



"Estero" . Xilografia de Ricardo Villalba (2023)



"Niño Pez" , de Walter E. Valdez.
Grabado experimental, monotipo al agua (2024)

HACEDOR DE TIERRA

*Maria Cristina Frontelli**

Para hablar de mi tierra yo quisiera aleteos de zambas
y en guitarras, estrelladas chamarritas mansas
subiendo por la loma y la palabra.
Un fogón de leños encendidos, un pedestal de amor,
y un reducido nombre campesino que me hable de sangres y de trinos,
de esperanza y sudor, de gringos amplios
tejiéndonos la red tan ensamblada
que aún hoy está pariendo madrugadas.

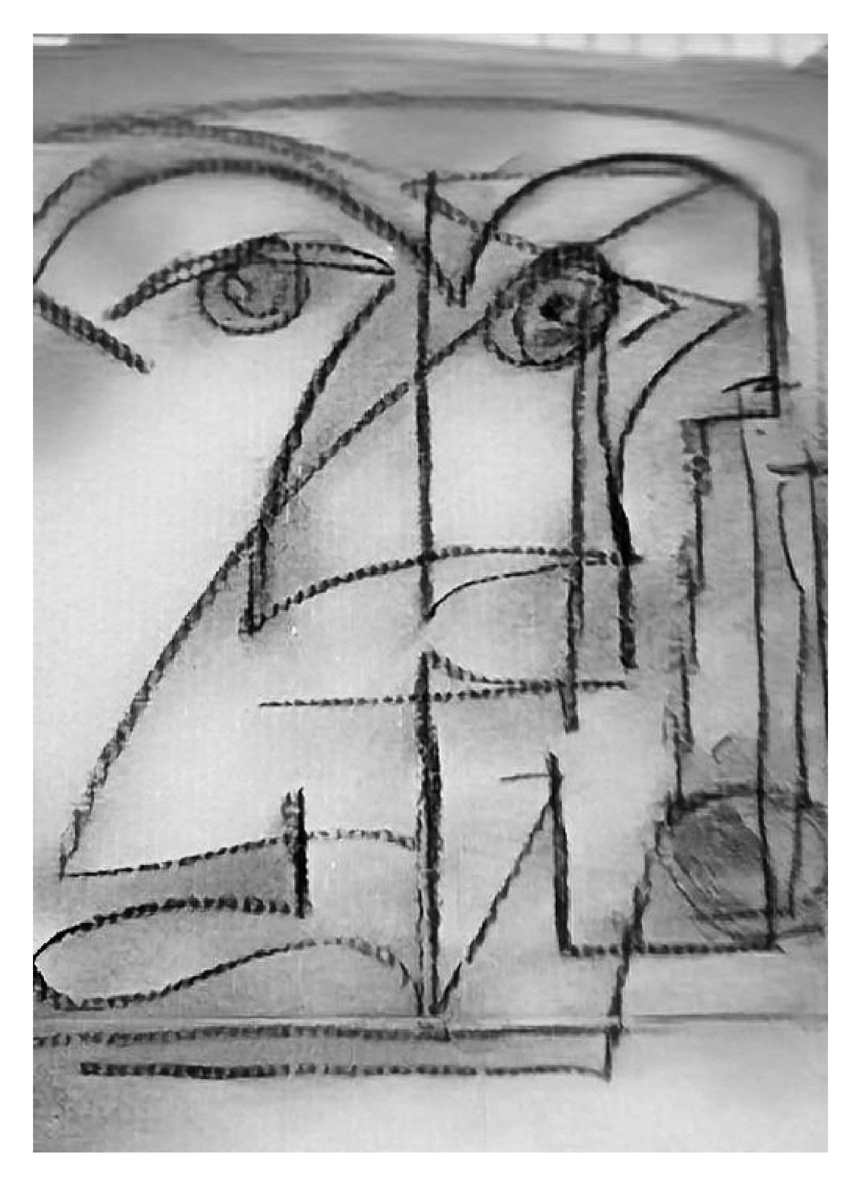
Un muy largo camino de esperanzas contra el ardor hasta esta tierra.
Que no descanse el afán de construir murallas
protegiendo nuestra sed y nuestra estampa.

En este colorido edén de ríos, de siembra, ruiseñor y algarabías
se funde nuestro andar y es nuestro sino
el destejer destinos para sorber la historia .

Para hablar de mi tierra yo quisiera mirar solamente al que ha sabido
llegar a los terrones, abrir la esencia
y calladamente en su andar cansino
plasmar un hacedor de tierra gaucha.

---

* Ex alumna de la Escuela Normal Mariano Moreno, egresada en 1970. Escritora, prologuista y poetisa. Ha publicado varios libros de temática infantil y adulta. Recibió reconocimientos en concursos provinciales, nacionales, internacionales.



"Monstruo de Kinxo" . Collage digital de Luis Ardetti (2023)

MONSTRUOS ARCANOS

Quichino De Michele[*]

hay hombres
que fosforecen en la oscuridad
y son luces de un tren en el túnel.

y se acercan e iluminan por un segundo
tu estación sin pasajeros
con un ruido cada vez más agudo.

y después se van,
y los sonidos son ahora
más y más graves. y lejanos.

y hay hombres
que son tu compañía en la estación,
aunque los trenes pasen vacíos
en todas direcciones, o en ambos sentidos.

hay hombres
que son expertos bailarines de tango,
que mueven tus piernas

---

* Nació en 1953 en Santa Fe. Escritor y artista plástico, hoy se define como "ex médico, ex cardiólogo, ex-jefe de Terapia Intensiva; ex-gerente de empresas de salud; ex-poso". Sus textos (poemas y relatos) y obras plásticas han tenido varios reconocimientos. También es autor de la *Pequeña crónica del Grupo 69 y otras historias* (1996).

con su mano derecha
y te hacen creer que bailas
o que estás con una amiga
a la que tienes ganas de besar.

y hay otros hombres
incapaces de reconocer
sus propios movimientos,
y con ellos te contactas con los ojos
y el aliento
y te hacen flotar en la música.

hay hombres
que usan las formas de tu piel
para tallar sus manos
y otros que diseñan tu piel con sus palmas.

hay hombres que te condenan
a volverte voyeur
con escasas defensas,
y en sus bordes solo ves
vuelos de vampiros
de color verde-azul cielo.

vamos, lo sabes.
hay hombres que te suavizan la piel.

hay hombres que siempre te hacen creer
que lo mejor está por venir.
y obtienen tu sonrisa
porque sabes que traen
el buen futuro a cuestas.

hay hombres
que trasforman su miedo en valentía
y para los que siempre
eres la primera vez.

y hay hombres que te hacen
capaz de cetrerías.

hay hombres
que son silbados por el viento
y aunque cierres las ventanas,
las letras de sus nombres
se cuelan por las hendijas
y llegan hasta tus oídos,
y se meten en tu esófago y tus tripas.

hay hombres
que te miran a los ojos firmemente
y te piden que los mires.
que aúllan y te piden que grites.
juntos.

hay hombres
que se ennoblecen con tu compañía
y saben que solo tú puedes aristocrarlos.
sin ti devienen plebeyos, falsos, innobles.
tú los haces
y ellos sólo se dejan transformar.

hay hombres
que te han robado
un porcentaje de mujer
y lo usan con descaro
para lograr buenas mezclas
de endecasílabos y palabras sueltas.

hay hombres
de piel fría que curvan tu espina dorsal
antes de tocarla.
pero también hay hombres
que no saben que los prefieres pesándote
y por puro error te piden que los mires
desde lo más alto de tus hombros.

hay hombres
a los que les encanta
que te hagas invisible entre la gente
para poder jugar a descubrirte.
y otros

que quieren ver como sobresales
en la multitud
y que —por supuesto— los elijas.

hay hombres
que aseguran
que lo que está sucediendo solo es cierto
porque eso es parte de tu ilusión.
y hay hombres que te regalan la realidad,
cuando es más hermosa que tus deseos.

hay otros hombres
que solo quieren conocerte.
hay hombres
que recitan poemas y canciones
en tus oídos
y los hay incapaces
de comprender la rima,
aunque muchos de ellos
saben leer el movimiento
de las aves en el viento.

hay hombres
que te quiebran las defensas
y te dejan la boca agridulce
con la sensación de la muerte cercana.
y hay hombres que pelean al olvido
cada día
y justifican la vida en cada noche.
y en cada madrugada.

hay hombres que
son como todos los hombres
y hay hombres que son diferentes.
solos y acompañados,
justos e indulgentes
y los hay justicieros y flamígeros.

hay hombres estúpidos y conspiradores.
y no hay que quedarse allí.

y hay hombres dulces y suaves
a los que quieres acompañar
porque se dejan arrullar.

los hay esclavos y libres,
alegres y tristes,
felices y amargos,
fraternos y enemigos.

y hay hombres como yo,
que dicen muchas cosas de los hombres
pero no saben nada, ni de sí mismos,
del monstruo que acunan,
del arcano sol unicornio,
del bruto animal mitológico,
del pegaso torpe y saetario.

de esos hombres
como yo
solo queda huir, mujer.



"Comadreja cuidando la luna" .
Birome y grafito sobre papel. Ricardo Villalba (2021)

TRADUCIR

María Florencia del Campo[*]

Traducir es convertir
trocar
mudar
Traducir es interpretar
explicar
dialogar
Es querer decir en una lengua
lo expresado antes en otra
¿Cómo traduzco una mirada?
¿Cómo explico lo que siento cuando veo las hojas secas?
¿Cómo mudo las palabras que no se dicen o los colores que no se muestran?
Traducir es sólo para unos pocos
Ya quisiera yo
convertir el gesto en aire
como lo hace la lluvia con la tormenta
o la brisa con el diente de léon

* Nacida en la ciudad de Buenos Aires en 1984; radicada en Concepción del Uruguay desde los dos años. Egresada y docente de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

¿Sólo se puede traducir con las palabras?
Quizás el pájaro lo esté haciendo con su canto
o el colibrí con su vuelo
¿Quién pudiera traducir la mente o el alma?
Ya quisiera yo
ser ala para mudarme de vientos
y cada tanto interpretar las estaciones
moverme con las corrientes cálidas
llegar al fin del mundo con el frío polar
Traducir la montaña en río
el árbol en flor
Decir lo que veo sin miedo
Sin palabras, decir nomás.

ÍNDICE DE ARTISTAS E ILUSTRACIONES

Nacida en Concepción del Uruguay en 1969. Arquitecta (UCU), dibujante y docente. Sus dibujos, pinturas y murales han obtenido numerosos reconocimientos, el más reciente es el segundo premio en Dibujo en el 60° Salón Provincial de Artes Visuales de Entre Ríos, en 2023.

Nacido en Concepción del Uruguay en 1961. Ha ilustrado portadas de libros y otras publicaciones. Ha sido reconocido en 2020 en la 4ta Bienal internacional de miniprint Laguna Paiva (Santa Fe) en la categoría grabado digital.

Nacido en Concepción del Uruguay en 1971. Ilustrador y diseñador gráfico (UNLP). Ha ilustrado tapas de libros clásicos para la Editorial Planeta / Sudamericana y Atlántida, entre otras, así como storyboard para cine y publicidad.

Walter Emiliano Valdez ……………………………….. *págs. 180 y 186*

Nacido en Gualeguay, Entre Ríos. Es docente de Artes Visuales, ha participado en muestras colectivas e individuales. En 2023 obtuvo el Segundo Premio Adquisición del LX Salón Provincial de Artes Visuales de Entre Ríos.

Ricardo Villalba …………………………………... *págs. 82, 185 y 194*

Nació en septiembre de 1994, Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Actualmente se encuentra cursando el último año, del profesorado en Artes Visuales, en el ISFD "Dra Carolina Tobar García.